

MASTER'S THESIS

Effectief Onderwijs in Begrijpend Lezen in Vlaamse Taalmethoden.

Vanherck, Tineke

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 06. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



**Effectief Onderwijs in
Begrijpend Lezen in Vlaamse Taalmethoden.**

**Effective Teaching of Reading Comprehension in Flemish
Language Methods.**

Tineke Vanherck

Master onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 14 juni 2019

Begeleiding: dr. Gino Camp

Inhoudsopgave

Samenvatting	p. 3
1. Inleiding	p. 5
1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek	p. 5
1.2 Theoretisch kader	p. 6
1.2.1 Tekstbegrip door het maken van inferenties	p. 6
1.2.2 Niveaus van tekstbegrip	p. 7
1.2.3 Verschillende modellen	p. 9
1.2.4 Beïnvloedende factoren	p. 11
1.2.5 Effectiviteit	p. 13
1.3 Vraagstelling	p. 15
2. Methode	p. 17
2.1 Ontwerp	p. 17
2.2 Materialen	p. 17
2.3 Procedure	p. 22
2.4 Data-analyse	p. 23
3. Resultaten	p. 23
3.1 Leesstrategieën	p. 23
3.2 Weet- en denkvragen	p. 27
3.3 Betrouwbaarheid	p. 29
4. Discussie	p. 29
5. Referenties	p. 34

Samenvatting

Begrijpend lezen is een belangrijke voorspeller voor een succesvolle schoolloopbaan en latere kansen in de maatschappij. Uit de Progress in International Reading Literacy Study blijken Vlaamse kinderen zwak te scoren op vlak van begrijpend lezen. Aandacht voor leesstrategieën en een evenwicht tussen denk- en weetvragen blijken effectief te zijn binnen onderwijs in begrijpend lezen. Omdat vooral handleidingen de inhoud en aanpak van lessen bepalen, zijn we via kwantitatief onderzoek nagegaan in welke mate beide factoren terug te vinden zijn in Vlaamse taalmethoden voor groep 7 van het primair onderwijs. Op basis van literatuuronderzoek zijn hiervoor analyseschema's ontworpen die voorgelegd zijn aan experts om de validiteit te waarborgen. Uit ons onderzoek blijkt dat de meest effectieve leesstrategieën (activeren van voorkennis, voorspellen, zelf vragen stellen, het eigen leesbegrip controleren en bijsturen, samenvatten en visualiseren) gemiddeld voldoende vaak voorkomen in de taalmethoden. Enkel 'visualiseren' komt significant minder voor dan de overige strategieën. Tevens blijken de uitgeschreven lessen significant meer denkvragen dan weetvragen te bevatten. Wij raden leerkrachten en uitgeverijen aan meer aandacht te besteden aan de leesstrategie 'visualiseren' en de strategie 'leesbegrip controleren en bijsturen' elke les aan bod te laten komen.

Sleutelwoorden: begrijpend lezen, taalmethoden, primair onderwijs, leesstrategieën, weetvragen, denkvragen

Summary

Reading comprehension is an important predictor for a successful school career and for later opportunities in society. The progress in International Reading Literacy Study shows that Flemish children score badly in reading comprehension. Attention for reading strategies and a balance between factual and comprehensive questions seem effective in teaching in reading comprehension. Because language methods determine the content and approach of lessons to a significant extent, we use quantitative research to investigate to what degree both factors are present in the Flemish language methods for group 7 of the primary education. Based on literature review we develop schemas for analysis which were submitted to experts to guarantee their validity. Our research shows that the most effective reading strategies (activating prior knowledge, predicting, questioning, monitoring and fix-up strategies to repair comprehension, summarizing and visualizing) appear sufficiently often in the language methods used. Only 'visualizing' appears significantly less than the other strategies. At the same time written lessons on reading comprehension turn out to include significantly more comprehensive questions than factual questions. We advise teachers and publishers to pay more attention to the strategy of 'visualizing' and to include the strategy of 'monitoring and fix-up strategies' in every lesson.

Keywords: reading comprehension, language methods, primary education, reading strategies, factual questions, comprehension questions

1. Inleiding

1.1 Probleemstelling en doel van het onderzoek

Onze 21^{ste} samenleving leunt sterk op het begrijpen en gebruiken van geschreven taal waardoor goed begrijpend lezen een belangrijke voorwaarde is om ten volle aan de maatschappij te kunnen deelnemen (van den Broek, 2009; Vernooij, 2015; Vernooij & Mijs, 2016). In de huidige samenleving vraagt 80% van het werk één of andere vorm van leesvaardigheid en wordt er van mensen verwacht dat ze levenslang leren (Vernooij, 2009). Goed begrijpend lezen is dan ook verbonden met meer kansen op professioneel vlak en een succesvolle loopbaan (Bogaerds-Hazenberg, Evers-Vermeul, & van den Bergh, 2017; Cunningham & Allington, 2016; van de Mortel, 2010; Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2017) en is zo een beschermende factor tegen armoede (Fisher, Frey, & Hattie, 2016).

Daarnaast is begrijpend lezen ook een belangrijke voorspeller voor een succesvolle schoolloopbaan (Bogaerds-Hazenberg, et al., 2017; van de Mortel, 2010; van den Broek, 2009; Van Steensel, et al., 2017; Vernooij, 2009, 2015; Vernooij & Mijs, 2016). Het onderwijs maakt immers vaak gebruik van teksten en andere geschreven materialen om kennis en vaardigheden over te brengen waardoor begrijpend lezen een voorwaarde voor ander leren is (Fisher, et al., 2016; Nelson, Lane, Benner, & Kim, 2011). Tot slot draagt goed kunnen lezen bij tot het zelfvertrouwen (Vernooij, 2009), zorgt het voor meer mogelijkheden op persoonlijk en sociaal vlak (Fisher, et al., 2016) en betekent lezen voor veel kinderen en volwassenen een plezierige vrijetijdsbesteding (Nelson, et al., 2011; van den Broek, 2009).

Ondanks het belang van goed begrijpend lezen heeft tot 30% van de leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs moeite met deze vaardigheid (van den Broek, 2009; Vernooij, 2015). Recente resultaten van Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (Tielemans, Vandenbroeck, Bellens, Van Damme, & De Fraine, 2017) tonen aan dat de situatie in Vlaanderen zelfs nog schrijnender is: binnen West-Europa doen Vlaamse leerlingen van het vierde leerjaar het enkel beter dan hun leeftijdsgenoten uit Frankrijk en Wallonië. Bovendien is Vlaanderen, in vergelijking met 2006, de grootste daler binnen West-Europa, ook bij kinderen die thuis altijd Nederlands spreken, en is er dus sprake van een negatieve evolutie. Uit de resultaten valt PIRLS valt tevens af te leiden dat vooral jongens, kinderen die thuis niet altijd Nederlands spreken en kinderen met een lage sociaal economische status uitvallen voor begrijpend lezen. Daarnaast toont het onderzoek aan dat 31% van de kinderen een negatieve houding tegenover lezen heeft: een verontrustende vaststelling vermits slechte leesresultaten blijken samen te hangen met een negatieve houding van kinderen tegenover lezen.

Volgens Vernooy (2009) is de verklaring voor de huidige leesproblematiek onder andere te vinden in het werken met slechte taalmethoden. Leerkrachten volgen voor hun lessen vaak de gekozen methode (Gill, 2008; Schiltinga, van der Maas, Bontje, & van der Hoeven, 2013; Valcke, 2010) waardoor het de taalmethode is die zowel de inhoud als de didactiek van de lessen begrijpen lezen bepaalt (Bogaerds-Hazenberg, et al., 2017). Vroeger bestonden de uitgeschreven lessen begrijpend lezen in taalmethoden uit het simpelweg beantwoorden van vragen zonder enige vorm van instructie (Aarnoutse, 2017a; Gill, 2008). Vanaf de jaren 90 is er echter ook de nodige aandacht voor het aanleren van leesstrategieën (Buhrs, 2017). Beide aanpakken blijken echter even weinig effectief te zijn. De doorgeslagen nadruk op leesstrategieën in sommige taalmethoden doet bovendien de leesmotivatie dalen (Berends, 2011; Vernooy & Mijs, 2016). Er is nochtans reeds veel onderzoek gebeurd naar effectief onderwijs in begrijpend lezen. Het doel van dit onderzoek is nagaan in welke mate de resultaten van dergelijk onderzoek terug te vinden zijn in de huidige taalmethoden.

1.2 Theoretisch kader

1.2.1 Tekstbegrip door het maken van inferenties

Begrijpend lezen houdt in dat de lezer een samenhangende, mentale representatie van de tekst creëert en deze in zijn geheugen vasthoudt (Kendeou, Van Den Broek, Helder, & Karlsson, 2014; Kintsch & Van Dijk, 1983; Perrez, 2006; van den Broek, 2009). Deze representatie bevat zowel informatie uit de tekst als algemene en specifieke voorkennis uit het langetermijngeheugen van de lezer (Kendeou, et al., 2014; Kintsch & Van Dijk, 1983; Perrez, 2006; Woolley, 2010). Door het maken van betekenisvolle verbindingen of inferenties tussen verschillende tekstelementen en de eigen voorkennis ontstaat er een coherente representatie en komt de lezer tot tekstbegrip (Gouldthorp, Katsipis, & Mueller, 2018; Kendeou, et al., 2014; McNamara & Magliano, 2009; Perrez, 2006; van den Broek, 2009; Woolley, 2010; Yeari & van den Broek, 2015). Tijdens het lezen wordt er bij elk volgend stukje tekst nieuwe verbindingen gemaakt en wordt de mentale representatie voortdurend aangepast (Kendeou, et al., 2014; Woolley, 2010).

Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen overbruggingsinferenties en elaboratieve inferenties (McNamara & Magliano, 2009; van den Broek & Helder, 2017; van den Broek, Beker, & Oudega, 2015). Bij overbruggingsinferenties worden verschillende tekstelementen met elkaar verbonden en bij elaboratieve inferenties verbindt de lezer tekstelementen met informatie buiten de tekst. Daarnaast bestaan er ook verplichte en uitweidende inferenties (Kintsch & Van Dijk, 1983; Perrez, 2006). Verplichte inferenties zijn noodzakelijk voor het tekstbegrip, terwijl bij uitweidende inferenties de lezer de eigen voorkennis gebruikt om informatie in de tekst aan te vullen met details die op zich niet noodzakelijk zijn voor het begrijpen van de tekst. Wetenschappers nemen aan dat

dergelijke uitweidende inferenties eerder na het lezen worden gemaakt, terwijl verplichte inferenties reeds tijdens het lezen gemaakt worden, maar daar is momenteel nog geen experimenteel bewijs voor.

Kinderen kunnen reeds op jonge leeftijd inferenties maken (Kendeou, et al., 2014; van den Broek, et al., 2015) en maken steeds meer verbindingen naarmate ze ouder worden, ook tussen tekstelementen die verder van elkaar verwijderd zijn. Oudere kinderen maken ook meer spontane inferenties, verbindingen die niet door aanwijzingen in de tekst worden aangegeven (Johnston, Barnes, & Desrochers, 2008). Dit is belangrijk omdat uit onderzoek blijkt dat goede lezers juist veel inferenties maken. Zo maakt een goede, volwassen lezer 250 tot 300 inferenties per bladzijde (van den Broek, 2009; Van Vreckem, Desoete, & Van Keer, 2015). Slechte lezers daarentegen hebben meer moeite om tekstinformatie met de eigen algemene kennis te verbinden (Johnston, et al., 2008). Zo maken ze onvoldoende of onjuiste inferenties wat leidt tot incomplete of foute tekstrepresentaties (Kendeou, et al., 2014).

1.2.2 Niveaus van tekstbegrip

Bij het creëren van een mentale representatie van de tekst, werkt de lezer op drie verschillende niveaus: de oppervlakterepresentatie, de tekstbasis en het situatiemodel (Gouldthorp, et al., 2018; Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Kintsch, 1994; Kintsch & Van Dijk, 1983; McNamara & Magliano, 2009; Perrez, 2006; Van Vreckem, Desoete, Van Hove, & Linsen, 2010; Vernooy & Mijs, 2016). Deze drie niveaus van tekstbegrip staan in onderlinge hiërarchie: een goede oppervlakterepresentatie is een voorwaarde voor een goede tekstbasis, wat op zijn beurt een voorwaarde is voor een degelijk situatiemodel (Gouldthorp, et al., 2018; Vernooy & Mijs, 2016). De overgang van een lager naar een hoger niveau, gebeurt op drie verschillende manieren: deletie, generalisatie en constructie (McNamara & Magliano, 2009). Via het proces van deletie schrapt de lezer overbodige informatie uit de mentale tekstrepresentatie om enkel de belangrijkste ideeën te behouden (De Paepe, Desoete, Van Vreckem, & Van Hove, 2004; McNamara & Magliano, 2009; Perrez, 2006). Het samenvatten van verschillende, gelijkaardige informatie-elementen tot één overkoepelend idee of concept gebeurt via generalisatie. Constructie ten slotte houdt in dat de lezer, via het maken van inferenties, verschillende informatie-elementen met elkaar verbindt of ontbrekende verbindingen vanuit de eigen voorkennis aanvult.

De oppervlakterepresentatie of het verbale begrip blijft niet lang in het geheugen hangen (Perrez, 2006). Het richt zicht op het microniveau van de tekst en heeft betrekking op de exacte woorden en grammatica van een woord of zin in de tekst (De Paepe, et al., 2004; Kintsch, 1994; McNamara & Magliano, 2009). Hierbij is er sprake van een onmiddellijk en letterlijk begrip van de woorden, zinnen en beeldspraak binnen de specifieke context van de tekst (Van Vreckem, et al., 2015). De lezer maakt op dit niveau nog geen inferenties (Vernooy & Mijs, 2016).

Op het niveau van de tekstbasis of interpretatie maakt de lezer wel de nodige inferenties om de betekenis van de woorden en zinnen in de tekst en hun onderlinge relatie te achterhalen (Gouldthorp, et al., 2018; Kintsch & Van Dijk, 1983; McNamara & Magliano, 2009; Vernooij & Mijs, 2016). De tekstbasis heeft betrekking op het mesoniveau van de tekst en heeft te maken met het begrip van een alinea (De Paepe, et al., 2004). Het is pas op dit niveau dat er een coherent beeld van de tekst ontstaat dat langer in het geheugen blijft hangen dan de oppervlakterepresentatie (Perrez, 2006).

Het situatiemodel of het niveau van de extrapolatie ten slotte heeft te maken met het begrijpen van de tekst in zijn geheel (De Paepe, et al., 2004; Kintsch & Van Dijk, 1983). Het omvat alle inferenties die verder gaan dan de concepten die expliciet in de tekst vermeld worden (McNamara & Magliano, 2009) en komt tot stand doordat de lezer ook verbindingen maakt tussen tekstinformatie en de eigen voorkennis of informatie uit andere teksten (Perrez, 2006). Het is pas op dit niveau dat de tekstinformatie wordt geïntegreerd met de eigen voorkennis en volledig tekstbegrip wordt bereikt (Kintsch, 1994; Kintsch & Van Dijk, 1983; Perrez, 2006; Serafini, 2012; Woolley, 2010). Omwille van de verschillen in voorkennis, kan een tekst op niveau van het situatiemodel door verschillende personen dus ook op een verschillende manier begrepen worden. Tabel 1 geeft een overzicht van de drie niveaus van tekstbegrip en de daaraan gekoppelde tekstniveaus en inferenties.

Tabel 1

Niveaus van tekstbegrip, tekstniveau en inferenties

	Tekstbegrip	Tekstniveau	Inferenties
	<u>Oppervlakterepresentatie</u> = verbaal begrip	<u>Microniveau</u> = letterlijk begrip van afzonderlijke: • woorden • zinnen • beeldspraak	<u>Geen inferenties</u>
constructie	<u>Tekstbasis</u> = interpretatie	<u>Mesoniveau</u> = relaties leggen tussen zinnen en woorden binnen eenzelfde alinea	<u>Verplichte inferenties:</u> • <u>Elaboratieve inferenties:</u> - instrumentele inferenties (<i>middel-doelrelatie</i>) - causale inferenties (<i>oorzaak-gevolgrelatie</i>) - categorale inferenties (<i>begrip in een bepaald ordeningskader plaatsen</i>) - logische inferenties (<i>logisch redeneren</i>)
		<u>Macroniveau</u> = relaties leggen tussen verschillende alinea's van eenzelfde tekst (analyse en synthese)	• <u>Overbruggingsinferenties:</u> - <i>given new inferenties (relaties</i>

			tussen twee aparte ideeën uit de tekst) - anaforische inferenties (verwijzing naar iets of iemand dat al eerder in de tekst vernoemd werd)
integratie	<u>Situatiemodel</u> = extrapolatie	<u>Tekstoverstijgend</u> = relaties leggen tussen tekstgegevens en gegevens buiten de tekst (toepassen en voorspellen)	<u>Uitweidende inferenties</u>

Aangepast overgenomen uit ‘Begrijpend lezen beter begrepen: impact van een conceptueel model op de diagnostiek en therapie van begrijpend lezen’, door Van Vreckem, Desoete, Van Hove, & Linsen, 2010, Herentals: *LOGOPEDIE*, 23(6), p. 29. Copyright 2004, Depaepe et al.

1.2.3 Verschillende modellen

Om het tekstverwerkingsproces te verklaren ontwikkelden wetenschappers verschillende modellen. Bottom-upmodellen gaan ervan uit dat de woorden en zinnen van een tekst het fundament voor het uiteindelijk tekstbegrip vormen (Angosto, Sánchez, Álvarez, Cuevas, & León, 2013; Perez, 2006). Het lezen van woorden en zinnen activeert een netwerk van daarmee verbonden betekenissen en concepten in het langetermijngeheugen van de lezer. Deze activatie of resonantie gebeurt automatisch en niet doelgericht waardoor ook niet-zinvolle betekenissen en concepten worden geactiveerd (Tilstra, McMaster, Van den Broek, Kendeou, & Rapp, 2009; van den Broek & Helder, 2017; van den Broek, et al., 2015; van den Broek, Rapp & Kendeou, 2005). Enkel de betekenissen en concepten met de sterkste activatie worden in het werkgeheugen van de lezer opgenomen. Zo worden uit elke zin verschillende betekenseenheden of proposities afgeleid die vervolgens gecombineerd worden met proposities die later uit de tekst gehaald worden. Dit proces wordt net zo lang herhaald tot de lezer een mentale representatie van de gehele tekst heeft. Hoewel het geheugen en de achtergrondkennis van de lezer binnen deze modellen een belangrijke functie hebben, staat de tekst centraal en heeft de lezer zelf een passieve rol.

Top-downmodellen daarentegen stellen het ‘search-after-meaning’- principe centraal: lezers hebben een actieve rol en gaan bewust op zoek naar betekenis (Graesser, et al., 1994; Kintsch & Van Dijk, 1983; McNamara & Magliano, 2009; O’Brien & Myers, 1999; Perez, 2006; van den Broek, et al., 2005; Yeari & van den Broek, 2015). Er is daarbij sprake van een vroege en doelbewuste activatie van de voorkennis (O’Brien & Myers, 1999; Perez, 2006) terwijl ook de doelen en strategieën van de lezer een belangrijke rol spelen bij het verwerken van een tekst (Angosto, et al., 2013; Kintsch & Van Dijk, 1983; van den Broek, et al., 2015). Het ‘search-after-meaning’- principe gaat uit van drie veronderstellingen: coherentie, verklaring en leesdoel (Graesser, et al., 1994; McNamara & Magliano,

2009). Lezers willen een zo coherent mogelijke mentale representatie van de tekst creëren en dit op elk tekstniveau, rekening houdend met wat mogelijk is op basis van de eigen voorkennis en de coherentie van de tekst zelf (coherentie). Daarnaast proberen ze ook te verklaren waarom een auteur bepaalde informatie expliciet in de tekst vermeldt (verklaring) en willen ze een mentale representatie construeren die aansluit bij het eigen leesdoel (leesdoel) (van den Broek, et al., 2015; van den Broek, et al., 2005; Yeari & van den Broek, 2015). Voor het construeren van deze representatie baseren lezers zich op de eigen voorkennis (Gill, 2008) en integreren ze tijdens het lezen de nieuwe informatie uit de tekst in de eigen, reeds bestaande kennisstructuren (O'Brien & Myers, 1999; Perez, 2006). Omdat elke lezer over andere voorkennis beschikt en daardoor andere verbindingen maakt, is elke leeservaring uniek en creëert elke lezer zijn eigen, unieke situatiemodel (Fisher, et al., 2016; Gill, 2008).

Top-downmodellen passen binnen een constructivistische visie op leren. Deze visie gaat uit van de actieve constructie van kennis, waarbij de lerende de eigen ervaringen en kennis verbindt met informatie uit de omgeving (Gill, 2008; McNamara & Magliano, 2009; Perez, 2006; Tracey & Morrow, 2017). Optimaal leren kan plaatsvinden wanneer men in de zone van naaste ontwikkeling werkt en de lerende de juiste ondersteuning of scaffolding krijgt (Fisher, et al., 2016; Valcke, 2010). Het sociaal constructivisme van Vigotsky beklemtoont daarbij ook het belang van authentieke leertaken en sociale interactie voor het leren.

Hoewel bottom-upmodellen en top-downmodellen op het eerste zicht tegenstrijdig lijken, beamen beide modellen de rol van zowel tekst als voorkennis (Perez, 2006). Het constructie-integratiemodel van Kintsch (1988) verenigt beide modellen en stelt dat zowel bottom-upprocessen als top-downprocessen belangrijk zijn voor het tekstbegrip (Angosto, et al., 2013). Tekstbegrip ontstaat uit de constante interactie tussen beide processen en dit op alle niveaus van het tekstverwerkingsproces (Aarnoutse, 2017b; Kintsch & Van Dijk, 1983; Perez, 2006; van den Broek, et al., 2005).

Dit tekstverwerkingsproces is een cyclisch proces waarbij elke cyclus bestaat uit een constructie- en integratiestap (Aarnoutse, 2017b; Kintsch, 1988; Kintsch & Van Dijk, 1983; McNamara & Magliano, 2009; Perez, 2006). Tijdens de constructiestap wordt door het decoderen van woorden en zinnen de hieraan gerelateerde voorkennis van de lezer geactiveerd en worden allerlei verbindingen gemaakt (Kintsch & Van Dijk, 1983; McNamara & Magliano, 2009; Perez, 2006). Enerzijds gebeurt dit automatisch en vrij wanordelijk, waardoor ook niet-relevante voorkennis wordt geactiveerd en niet-relevante verbindingen worden gemaakt. Anderzijds zal de lezer ook strategieën inzetten om de betekenis en functie van woorden en zinnen te achterhalen (microniveau) en om de onderlinge relatie tussen de verschillende zinnen en tekstdelen te ontdekken (meso- en macroniveau). Zo wordt op basis van de eigen voorkennis en de literaire input de activatie van relevante voorkennis en verbindingen

versterkt en komt de lezer tot een samenhangende oppervlakterepresentatie (microniveau) en een coherente tekstbasis (meso- en macroniveau).

Vervolgens wordt er tijdens de integratiestap een samenhangend situatiemodel gecreëerd (Kintsch & Van Dijk, 1983; McNamara & Magliano, 2009; Perrez, 2006). Tijdens deze stap integreert de lezer de tekstbasis uit de constructiefase volledig met de eigen voorkennis door het maken van niet-noodzakelijke inferenties. Deze verbindingen worden opgeslagen in het geheugen en maken de verdere verwerking van de tekst mogelijk. Het situatiemodel is nog meer dan de tekstbasis afhankelijk van de voorkennis van de lezer en de gemaakte inferenties: elk situatiemodel is dan ook uniek. Deze cyclus van constructie en integratie wordt net zo lang herhaald tot de gehele tekst gelezen is en volledig tekstbegrip bereikt werd. Tabel 1 geeft een overzicht van de drie niveaus van tekstbegrip, de daaraan gekoppelde tekstniveaus en inferenties en dit binnen de twee stappen van het constructie-integratiemodel van Kintsch.

1.2.4 Beïnvloedende factoren

Begrijpend lezen wordt beïnvloed door tal van factoren die elkaar ook wederzijds beïnvloeden (McNamara & Magliano, 2009). Vermits begrijpend lezen betekent dat de lezer een samenhangende, mentale representatie van de tekst creëert en in zijn geheugen vasthoudt, is het niet verrassend dat het werkgeheugen een eerste belangrijke factor is (Linderholm & van den Broek, 2002; Oakhill, Cain & Bryant, 2003, 2003; Tighe & Schatschneider, 2016; Woolley, 2010). Het stelt de lezer immer in staat om informatie in het geheugen vast te houden en te bewerken (Diamond, 2013). Dit is noodzakelijk om tijdens het lezen nieuwe inferenties te maken en te onthouden om zo de mentale representatie van de tekst steeds verder te optimaliseren. Daarnaast is ook het vermogen van de lezer om zijn aandacht te sturen een belangrijke factor bij begrijpend lezen (Woolley, 2010). Lezers die zich kunnen focussen op de belangrijkste tekstinformatie en inferenties, kunnen teksten efficiënter verwerken (Kendeou, et al., 2014) en zijn beter in staat zijn om een kwalitatief situatiemodel te construeren.

Verschillende factoren ondersteunen ook het constructie-integratiemodel van Kintsch. Een eerste factor heeft betrekking op de start van de constructiefase binnen dit model: het vermogen van de lezer om een tekst vloeiend te lezen of decoderen (Berends, 2011; Hirsch, 2003; Förner & van de Mortel, 2014; Kendeou, Savage, & Van den Broek, 2009; Kendeou, Van den Broek, White, & Lynch, 2009; Kim, 2015; Lepola, Lynch, Kiuru, Laakkonen, & Niemi, 2016; McNamara & Magliano, 2009; Stoeldraijer, 2017; Tighe & Schatschneider, 2016; Tilstra, et al., 2009; Van Vreckem, et al., 2015; Van Vreckem, et al., 2010; Vernooy, 2015). Moeilijkheden met technisch lezen zorgen ervoor dat lezers hun aandacht en de mentale capaciteit van hun werkgeheugen niet optimaal kunnen inzetten voor het maken van kwaliteitsvolle inferenties en het vormen van een samenhangend situatiemodel (Kendeou, et al., 2014). Toch dient hier een kanttekening bij geplaatst te worden. Uit onderzoek blijkt immers

ook dat de sterke relatie tussen technisch en begrijpend lezen bij de start van het leesonderwijs vanaf de leeftijd van zeven jaar afneemt en er op het einde van de basisschool nog nauwelijks een relatie tussen beide bestaat (García & Cain, 2014; Gelderen, 2012; Tilstra, et al., 2009). Dit komt mogelijk doordat minder vlotte lezers op die leeftijd geleerd hebben om gebruik te maken van compenserende strategieën.

Het gebruik van strategieën om de betekenis van woorden en zinnen te ontdekken en de relatie tussen verschillende zinnen en tekstdelen de achterhalen is ook terug te vinden in het constructie-integratiemodel (Kintsch & Van Dijk, 1983; McNamara & Magliano, 2009; Perrez, 2006). Onderzoek bevestigt dat kennis van goede leesstrategieën (Gill, 2008; McNamara & Magliano, 2009; Muijselaar & de Jong, 2015) en vooral metacognitief bewustzijn (McNamara & Magliano, 2009; Van Vreckem, et al., 2015; Woolley, 2010) en metacognitief handelen (Berends, 2011; Nergis, 2013; Vernooy, 2015) het begrijpend lezen bevorderen. Het stellen van eigen leesdoelen (Woolley, 2010), het monitoren van het eigen begrip (Oakhill, et al., 2003) en in functie daarvan het doelbewust en flexibel inzetten van leesstrategieën (Hirsch, 2003; Woolley, 2010) hebben een groot effect op het tekstbegrip. Uit een review van Johnston, Barnes en Desrochers (2008) blijkt dat het monitoren van het eigen begrip een sterke voorspeller voor de groei in begrijpend lezen is, sterker dan vloeiend lezen, vroegere vaardigheden op vlak van begrijpend lezen of woordenschatkennis.

Een goed leesbegrip hangt ook wel degelijk samen met woordenschatkennis (Berends, 2011; Förrer & van de Mortel, 2014; Gelderen, 2012; Hirsch, 2003; Johnston, et al., 2008; Kim, 2015; Lepola, et al., 2016; McNamara & Magliano, 2009; Stoeldraijer, 2017; Tighe & Schatschneider, 2016; Van Vreckem, et al., 2015; Van Vreckem, et al., 2010; Vernooy, 2015). Daarnaast is er ook een samenhang met grammaticale kennis (Hirsch, 2003; Johnston, et al., 2008; Kim, 2015; Van Vreckem, et al., 2010), kennis over de verschillende tekstgenres (Förrer & van de Mortel, 2014; Hirsch, 2003; Vernooy, 2015) en voorkennis (Gill, 2008; McNamara & Magliano, 2009; Van Vreckem, et al., 2010; Vernooy, 2015). Hierbij zijn zowel algemene kennis (Berends, 2011; Förrer & van de Mortel, 2014; Stoeldraijer, 2017) als specifieke domeinkennis (Hirsch, 2003; Van Vreckem, et al., 2015) van belang. Omgekeerd leidt begrijpend lezen zelf ook tot een toename van de woordenschat (Förrer & van de Mortel, 2014; Johnston, et al., 2008) en algemene kennis bij de lezer (Förrer & van de Mortel, 2014). Deze wederzijdse, positieve beïnvloeding is ook wel gekend als het Matteus-effect (Hacquebord & Sanders, 2010). Woordenschat en domeinkennis bevorderen bovendien ook het vloeiend lezen (Hirsch, 2003) wat zelf ook een positief effect op het leesbegrip heeft.

Om tot een goed tekstbegrip te komen moeten 90 tot 95% van de gebruikte woorden gekend zijn zodat lezers een goede mentale voorstelling van de tekst op niveau van de oppervlakterepresentatie kunnen opbouwen (Hirsch, 2003). De voorkennis (Kendeou, et al., 2014) en de rijkdom van de woordenschat (McNamara & Magliano, 2009; Oakhill, et al., 2003) hebben daarnaast ook een

bepalende invloed op de kwaliteit en kwantiteit van de inferenties die lezers kunnen maken en beïnvloeden op deze manier de coherentie van de gevormde tekstbasis en het uiteindelijke situatiemodel. Het belang van woordenschat en voorkennis wordt ook in het constructie-integratiemodel erkend: beide zijn belangrijk voor het maken en versterken van inferenties tijdens de constructiestap en zijn noodzakelijk om tijdens de integratiefase van een tekstbasis tot een situatiemodel te komen (Kintsch & Van Dijk, 1983; McNamara & Magliano, 2009; Perrez, 2006).

Het constructie-integratiemodel hecht daarnaast ook belang aan de literaire input: deze bepaalt immers welke voorkennis en verbindingen er worden geactiveerd en versterkt (Kintsch & Van Dijk, 1983; McNamara & Magliano, 2009; Perrez, 2006). Onderzoek bevestigt dit en toont aan dat ook tekstgebonden factoren een invloed op het leesbegrip hebben (Gill, 2008; Vernooy, 2015). Zo blijkt uit onderzoek bij kinderen in de basisschool dat moeilijkere teksten leiden tot een trager leestempo en minder tekstbegrip (Amendum, Conradi, & Hiebert, 2017). De moeilijkheid van een tekst kan afhangen van het tekstgenre, de lay-out, de woordenschat, de inhoudelijke complexiteit, de structuur en de algemene tekstcohesie (Gill, 2008; McNamara & Magliano, 2009; Woolley, 2010). Onderzoek van McNamara en Kintsch (1996) geeft aan dat teksten met een lage coherentie meer leestijd en meer inferentieprocessen vragen. Dergelijke teksten blijken echter de constructie van een samenhangende mentale representatie bij lezers met voldoende achtergrondkennis te bevorderen (Kintsch, 1994). Lezers met een beperktere voorkennis daarentegen profiteren eerder van meer coherente teksten (McNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch, 1996). Tabel 2 geeft een overzicht van de verschillende factoren die het begrijpend lezen beïnvloeden.

Tabel 2

Factoren die het begrijpend lezen beïnvloeden

Persoonsgebonden factoren	Tekstgebonden factoren
- werkgeheugencapaciteit	- tekstgenre
- aandacht kunnen sturen	- lay-out
- vloeiend kunnen lezen	- woordenschat
- metacognitieve vaardigheden:	- inhoud
• monitoren eigen begrip	- structuur
• kennis leesstrategieën	- cohesie
• flexibel toepassen leesstrategieën	
• eigen leesdoelen en motivatie	
- voorkennis:	
• kennis tekstgenres	
• grammaticale kennis	
• woordenschat	
• algemene kennis	
• domeinkennis	

1.2.5 Effectiviteit

Als we weten welke factoren het tekstbegrip beïnvloeden, is het ook mogelijk om op basis daarvan te onderzoeken hoe we het onderwijs in begrijpend lezen kunnen optimaliseren. Tot nu toe richtte het wetenschappelijk onderzoek zich daarbij sterk op het verbeteren van de metacognitieve vaardigheden (Aarnoutse, 2017b; Willingham, 2006) door het aanleren van allerlei leesstrategieën. Leesstrategieën worden in de studie van het Institute of Educational Sciences omschreven als bewuste handelingen van de lezer om de tekst beter te begrijpen en te onthouden (Shanahan, Callison, Carriere, Duke, Pearson, Schatschneider, & Torgesen, 2010). Uit tal van onderzoek blijkt dat instructie in leesstrategieën een positief effect heeft op tekstbegrip (Cunningham & Allington, 2016; Dabarera, Renandya, Zhang, 2014; Fisher, et al., 2016; Gayo, Deaño, Ribeiro, Cadime, & Alfonso, 2014; Gelderen, 2012; Marzano, 2010; Tielemans, et al., 2017; van den Broek, 2009; Van Vreckem, et al., 2015; Willingham, 2006; Willis, 2008). Hierbij moeten kinderen in de eerste plaats leren om hun eigen begrip te monitoren (Allington, 2012; Cunningham & Allington, 2016; Fisher, et al., 2016; Gelderen, 2012; Harvey & Goudvis, 2017; Vernooy, 2015; Vernooy & Mijs, 2016; Willis, 2008). Vervolgens moeten we kinderen leren om leesstrategieën flexibel in te zetten (Förre & van de Mortel, 2014; Harvey & Goudvis, 2017) en dit afhankelijk van de aard van de tekst, het gestelde leesdoel en de eigen voorkeur (Förre & van de Mortel, 2014). Daarom worden kinderen best geconfronteerd met een grote verscheidenheid aan teksten en situaties (Cunningham & Allington, 2016; Förre & van de Mortel, 2014; Harvey & Goudvis, 2017; Serafini, 2012; van de Mortel, 2010; Van Vreckem, et al., 2015; Woolley, 2010).

Hoewel de effectiviteit van een leesstrategie ook afhankelijk is van de tekst en de manier waarop het leesbegrip gemeten wordt (Willingham, 2006), is er een grote eensgezindheid over de leesstrategieën die het meest effectief zijn en dus best worden aangeleerd. Zo onderscheidt de studie van het Institute of Educational Sciences (Shanahan, et al., 2010) zeven effectieve leesstrategieën: activeren van de voorkennis, voorspellen, zelf vragen stellen, het eigen leesbegrip controleren en bijsturen, samenvatten, afleidingen maken en visualiseren. Deze leesstrategieën zijn ook terug te vinden in tal van andere studies en wetenschappelijk onderbouwde handboeken voor begrijpend lezen (Förre & van de Mortel, 2014;; Harvey & Goudvis, 2017; Willis, 2008). Tabel 3 geeft een overzicht van deze leesstrategieën in de verschillende wetenschappelijke studies en handboeken. Ondanks deze indeling zijn leesstrategieën tijdens het lezen sterk met elkaar verbonden en zijn ze in de praktijk niet zo gemakkelijk van elkaar te scheiden (Förre & van de Mortel, 2014).

Tabel 3

Vermelde effectieve leesstrategieën in verschillende wetenschappelijke studies en wetenschappelijk onderbouwde handboeken

Referenties wetenschappelijke studie of wetenschappelijk onderbouwd handboek	activeren voorkennis	voorspellen	zelf vragen stellen	leesbegrip controleren en bijsturen	samenvatten	afleidingen maken	visualiseren
Förrer & van de Mortel, 2014	x	x	x	x	x	x	x
Gill, 2008	x		x	x		x	x
Harvey & Goudvis, 2017	x		x	x	x	x	x
McKeown, et al., 2009		x	x	x	x		x
Shanahan, et al., 2010	x	x	x	x	x	x	x
Willis, 2008	x		x	x	x	x	

Het maken van afleidingen of inferenties, één van de effectieve leesstrategieën uit tabel 3, kan gestimuleerd worden door de aard van de vragen die we kinderen bij een tekst geven (Holden, Schmit & National Council of Teachers of English, 2002). Weetvragen, vragen met een eenduidig antwoord waarvan het antwoord letterlijk in de tekst terug te vinden is, peilen naar het oppervlaktebegrip. Deze vragen vereisen geen inferenties en kunnen gebruikt worden om tot een algemeen begrip van de tekst te komen. Denk vragen of authentieke vragen daarentegen peilen naar de tekstbasis of het situatiemodel en vragen wel inferenties omdat het antwoord op dergelijke vragen niet letterlijk in de tekst terug te vinden is. Denk vragen zetten kinderen aan om na te denken over verschillende mogelijkheden en leiden hen zo naar een dieper tekstbegrip (Harvey & Goudvis, 2017). Dergelijke vragen zetten ook aan tot discussie (Harvey & Goudvis, 2017; McKeown, et al., 2009; Nystrand, 2006) een factor die zelf ook zorgt voor een positief leereffect (Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003; Berends, 2011; Buhrs, 2017; Fisher & Frey, 2015; Harvey & Goudvis, 2017; Li, et al., 2016; Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, & Alexander, 2009; Nystrand, 2006; Vernooy & Mijs, 2016; Woolley, 2010). Hoewel uit onderzoek blijkt dat denk vragen het tekstbegrip sterker bevorderen dan weetvragen (Hamaker, 1986; McMaster et al., 2012), is een evenwicht tussen beide soorten vragen noodzakelijk (Harvey & Goudvis, 2017). Weetvragen vormen immers de basis voor denk vragen en blijken vooral voor zwakke lezers effectief te zijn om tot een meer coherente tekstrepresentatie te komen (Callender & McDaniel, 2007).

1.3 Vraagstelling

Uit onderzoek blijkt dat tot 30% van de leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs moeite heeft met begrijpend lezen (van den Broek, 2009; Vernooy, 2015). Recente resultaten van PIRLS tonen aan dat het met het leesbegrip van kinderen in het Vlaamse basisonderwijs nog slechter gesteld is (Tielemans, et al., 2017). Bovendien is er ook sprake van een negatieve evolutie: in vergelijking met 2006 is Vlaanderen de grootste daler binnen West-Europa, ook bij kinderen die thuis altijd Nederlands spreken.

Het Vlaamse onderwijs in begrijpend lezen heeft dus nood aan een effectievere aanpak. Voor de concrete aanpak in de klas vertrouwen leerkrachten vaak op de gekozen taalmethode (Gill, 2008; Schiltinga, et al., 2013) waardoor het de taalmethode is die uiteindelijk de inhoud en de didactiek van de lessen begrijpend lezen bepaalt (Bogaerds-Hazenbergh, et al., 2017). De vraag rijst dus in welke mate de Vlaamse taalmethoden kwaliteitsvol zijn op vlak van begrijpend lezen. Dit leidt tot volgende onderzoeksvraag: ‘In welke mate zijn kenmerken van een effectieve aanpak voor begrijpend lezen terug te vinden in de Vlaamse taalmethoden voor het primair onderwijs?’

Volgens het constructie-integratiemodel zet de lezer strategieën in om de betekenis van woorden en zinnen te ontdekken en de relatie tussen verschillende zinnen en tekstdelen te achterhalen (Kintsch & Van Dijk, 1983; McNamara & Magliano, 2009; Perrez, 2006). Onderzoek bevestigt dat kennis van goede leesstrategieën het tekstbegrip bevordert (Gill, 2008; McNamara & Magliano, 2009; Muijselaar & de Jong, 2015) en dat instructie in leesstrategieën een positief effect op het tekstbegrip heeft (Cunningham & Allington, 2016; Dabarera, et al., 2014; Fisher, et al., 2016; Gayo, et al., 2014; Gelderen, 2012; Marzano, 2010; Tielemans, et al., 2017; van den Broek, 2009; Van Vreckem, et al., 2015; Willingham, 2006; Willis, 2008). Er is daarbij een grote eensgezindheid over de leesstrategieën die het meest effectief zijn en dus best worden aangeleerd: activeren van de voorkennis, voorspellen, zelf vragen stellen, het eigen leesbegrip controleren en bijsturen, samenvatten, afleidingen maken en visualiseren (Förner & van de Mortel, 2014; Gill, 2008; Harvey & Goudvis, 2017; McKeown, et al., 2009; Shanahan, et al., 2010; Willis, 2008).

Het maken van afleidingen wordt bevorderd door de aard van de vragen die we kinderen bij een tekst geven (Harvey & Goudvis, 2017; Holden, et al., 2002). Zo vereisen denk vragen dat de lezer de nodige inferenties maakt, wat leidt tot een dieper tekstbegrip. Weetvragen vormen echter de basis voor dergelijke denk vragen (Callender & McDaniel, 2007) en blijken vooral voor zwakke lezers effectief te zijn om tot een meer coherente tekstrepresentatie te komen. Een evenwicht tussen beide soorten vragen is dan ook noodzakelijk (Harvey & Goudvis, 2017).

Op basis hiervan komen we tot volgende deel vragen bij het onderzoeken van uitgeschreven lessen begrijpend lezen in de Vlaamse taalmethoden voor het primair onderwijs:

1. In welke mate komen de volgende leesstrategieën aan bod?

- activeren van voorkennis

- voorspellen
- zelf vragen stellen
- het eigen leesbegrip controleren en bijsturen
- samenvatten
- visualiseren

2. Hoe vaak en in welke verhouding wordt in de methoden gebruik gemaakt van weet- en denkvragen over een tekst?

2. Methode

2.1 Ontwerp

Om een antwoord op onze onderzoeksvraag te vinden, maakten we een kwantitatieve analyse van de uitgeschreven lessen begrijpend lezen binnen de verschillende taalmethoden in Vlaanderen. Daarbij werd per taalmethode geteld hoe vaak elke leesstrategie (activeren voorkennis, voorspellen, zelf vragen stellen, het eigen leesbegrip controleren en bijsturen, samenvatten en visualiseren) aan bod komt en dit zowel in de instructie voor de leerkracht in de handleiding als in het leer- en/of werkboek voor de leerlingen. Daarnaast werd ook geteld hoe vaak elke taalmethode gebruik maakt van weet- en denkvragen over een tekst en dit zowel in de instructie voor de leerkracht als in het leer- en/of werkboek voor de leerlingen. Daarna is zowel per les als over alle lessen begrijpend lezen de verhouding tussen beide soorten vragen berekend. Tot slot zijn de resultaten van deze analyses beschreven en met elkaar vergeleken.

De methodologie van dit onderzoek is gebaseerd op de methodologie die Surma, Vanhoyweghen, Camp en Kirschner (2018) gebruikten bij hun onderzoek naar de aanwezigheid van leerstrategieën in het studiemateriaal van de lerarenopleiding. In ons onderzoek gebeurde de analyse van de uitgeschreven lessen begrijpend lezen via twee zelf ontworpen analyseschema's en dit op basis van de literatuurstudie uit de inleiding. De schema's zijn voorgelegd aan experts op vlak van begrijpend lezen om de validiteit te waarborgen. De betrouwbaarheid van de schema's is gegarandeerd door gebruik te maken van een leerkracht als neutrale beoordelaar die met de schema's ook een deel van de lessen analyseerde.

2.2 Materialen

Voor dit onderzoek selecteerden we enkel de taalmethoden die zich op alle vakonderdelen van taal richten en zich dus niet uitsluitend richten op technisch en/of aanvankelijk lezen of bedoeld zijn om als aanvulling op een andere taalmethode te gebruiken. Tot slot kozen we van elke uitgeverij enkel de meest recente taalmethode zodat de kans dat recente wetenschappelijke ontwikkelingen hierin vertaald

werden optimaal is. Deze taalmethoden zullen de komende jaren ook meer gebruikt worden dan de oudere taalmethoden waardoor deze selectie dus ook de maatschappelijke significantie van dit onderzoek ten goede komt.

Op basis van deze criteria werden volgende taalmethoden geselecteerd: Talent (uitgeverij VAN IN, publicatiejaar 2018), Verrekijker (die Keure, publicatiejaar 2017), Totem Taal (uitgeverij Plantyn, publicatiejaar 2011) en Zie zo taal (Zwijzen, publicatiejaar 2013). Bijlage 1 bevat het concrete beslissingsschema voor de selectie van de taalmethoden. Tijdens persoonlijk contact met Uitgeverij Zwijzen gaf de uitgeverij aan dat men een nieuwe taalmethode aan het ontwikkelen is. De huidige taalmethode heeft momenteel een marktaandeel van 3,6% in Vlaanderen en zal nog slechts één tot twee jaar worden uitgebracht. De vernieuwde taalmethode zal sterk afwijken van de huidige en was niet tijdig beschikbaar voor dit onderzoek. Omwille van de beperkte maatschappelijke significantie is de huidige taalmethode van Zwijzen daarom niet meegenomen in deze studie. Omdat Zwijzen geen andere taalmethode heeft die aan de voorwaarden voldoet, werden er drie taalmethoden opgenomen in het onderzoek: Talent, Verrekijker en Totem Taal.

We richtten ons binnen deze taalmethoden op groep 7 (het vijfde leerjaar) omdat op de leeftijd van 10 à 11 jaar het verband tussen technisch en begrijpend lezen reeds sterk verminderd is (Gelderen, 2012; García & Cain, 2014; Tilstra, et al., 2009). Ook Chall (1983, zoals beschreven in Skebo, Lewis, Freebairn, Ciesla, & Stein, 2013) geeft aan dat kinderen van deze leeftijd de tweede fase van de leesontwikkeling, een fase die zich richt op automatisatie en vloeiend lezen, achter de rug hebben. Het al dan niet vloeiend lezen heeft in groep 7 dus nog slechts een beperkte invloed op het leesbegrip waardoor we deze factor bij dit onderzoek buiten beschouwing kunnen laten.

Voor de analyse van de leesstrategieën (deelvraag 1) en vragen (deelvraag 2) richtten we ons telkens zowel op de instructie voor de leerkracht in de handleiding als op het leer- en/of werkboek voor de leerlingen. Voor de analyse van de vragen (deelvraag 2) richtten we ons daarbij enkel op tekstafhankelijke vragen (vragen over de tekstinhoud of vragen waarbij het antwoord vanuit de tekstinhoud onderbouwd kan/moet worden). Bovendien selecteerden we enkel vragen en strategieën die horen bij teksten die op zich staan en zonder bijkomende elementen door de lezer begrepen en geïnterpreteerd moeten worden. Dit wil concreet zeggen dat vragen en strategieën bij teksten waarbij beeldende elementen een sterke rol spelen (tabellen, grafieken, stripverhalen, prentenboeken en affiches) niet werden geselecteerd. We gebruikten ook enkel vragen en strategieën bij Nederlandstalige teksten die door de kinderen zelf gelezen moeten worden. Vragen en strategieën bij anderstalige teksten, bij teksten die een leerkracht voorleest of bij opgenomen teksten werden dus niet geselecteerd.

Een taalmethode is opgebouwd uit verschillende blokken die alle lessen taal voor een periode van drie of vier weken bevatten. Elk blok bestaat uit een reeks basislessen die de meerderheid van de

voorzien leestijd invullen en alle doelen en leerinhoud van het blok omvatten. Op het einde van elk blok voorziet een taalmethode ook enkele lessen die bedoeld zijn als evaluatie, herhaling, remediëring of uitbreiding. Sommige taalmethoden hebben ook één of meerdere speciale projectweken waarbij verschillende vakonderdelen taal, maar ook andere vakken op een geïntegreerde manier aan bod komen. Daarnaast voorzien taalmethoden ook nog digitaal oefen- en leermateriaal dat kan gebruikt worden ter ondersteuning van de papieren materialen en als extra inoefening. Voor de twee analyses richtten we ons enkel op de basislessen omdat deze de meeste waarschijnlijkheid hebben om door alle leerkrachten gebruikt te worden in de klas. Toetsen, bordboeken, aanvullend (digitaal) oefenmateriaal, speciale projecten, remediërings-, herhalings- of uitbreidingstaken of -lessen zijn hier niet bij inbegrepen en werden niet geselecteerd voor het onderzoek.

Op basis van de literatuurstudie uit de inleiding ontwierpen we twee verschillende analyseschema's: één voor de leesstrategieën en één voor de verhouding tussen weet- en denk vragen. Het analyseschema voor de leesstrategieën (Tabel 4) (Fisher, et al., 2016; Förner & van de Mortel, 2014; Harvey & Goudvis, 2017; Shanahan, et al., 2010) bevat de zeven effectieve leesstrategieën die in de studie van het Institute of Educational Sciences (Shanahan, et al., 2010) worden onderscheiden: activeren van voorkennis, voorspellen, zelf vragen stellen, het eigen leesbegrip controleren en bijsturen, samenvatten en visualiseren. Bij elke leesstrategie staat een korte beschrijving en enkele sleutelzinnen die het strategisch denken van de lezer concretiseren en verduidelijken.

Tabel 4

Analyseschema soorten leesstrategieën

Leesstrategie	Beschrijving	Sleutelzinnen
Activeren voorkennis	Nadenken over wat men al weet over het onderwerp van de tekst.	<ul style="list-style-type: none"> - Wat weet ik al over dit onderwerp? - Heb ik zelf zoiets al eens meegemaakt?
Voorspellen	Op basis van voorkennis, illustraties en aanwijzingen uit de tekst voorspellen wat er verder zou kunnen gebeuren in de tekst.	<ul style="list-style-type: none"> - Als ik de titel lees, dan denk ik dat het verhaal/ de tekst gaat over ... - Als ik naar de afbeeldingen kijk, dan denk ik dat ... gaat gebeuren - Ik denk dat ik te weten zal komen dat ... - Ik denk dat ... zal gebeuren, omdat ... - Ik voorspel ... want ... - Ik denk dat het verhaal goed/slecht zal aflopen omdat ... - Klopt mijn voorspelling?
Zelf vragen stellen	Naar aanleiding van de tekst zich vanuit de eigen voorkennis allerlei vragen stellen voor, tijdens en na het lezen en deze vragen proberen beantwoorden.	<ul style="list-style-type: none"> - Ik vraag me af waarom ... - Ik vraag me af wat de schrijver bedoelt met ... - Ik vraag me af hoe ... - Ik vraag me af wie ... - Ik vraag me af wanneer ...

Leesbegrip controleren en bijsturen	Zich regelmatig afvragen of men de gelezen tekst nog steeds begrijpt en indien nodig acties ondernemen om het eigen lezen bij te sturen en het leesbegrip te herstellen.	<ul style="list-style-type: none"> - Begrijp ik het nog altijd? - Vanaf welk stukje was ik niet meer zo goed mee? - Ik begrijp dit niet zo goed. Wat kan ik nu doen? - Ik lees dit stukje tekst nog eens opnieuw. - Ik lees al eens enkele zinnen verder. Misschien begrijp ik het dan beter. - Ik kijk naar de prenten zodat ik het beter begrijp. - Ik zoek dit woord eens op in een woordenboek.
Samenvatten	Op een beknopte manier de belangrijkste informatie van een tekst weergeven, schriftelijk of mondeling.	<ul style="list-style-type: none"> - Ik duid de belangrijkste woorden of informatie aan. - Ik duid de hoofdgedachte aan. - Ik zoek het thema van de tekst. - Ik maak een mindmap - Ik vertel het verhaal na. - Ik vat elk idee uit de tekst samen in één zin.
Visualiseren	Zich een mentaal beeld van de tekst of het verhaal vormen.	<ul style="list-style-type: none"> - Als ik dit lees, dan stel ik me voor dat ... - Bij dit verhaal zie ik voor me dat ... - Ik beeld me in dat dit er ... zou uitzien. - Ik teken hoe ... er volgens mij uitziet.

In het analyseschema voor de verhouding tussen weet- en denkvragen (zie Tabel 5) (Fisher & Frey, 2012; Harvey & Goudvis, 2017; Van Vreckem, et al., 2015; Van Vreckem, et al., 2010; Vernooy & Mijs, 2016) worden beide soorten vragen beschreven. Daarbij wordt omschreven naar welk niveau van tekstbegrip ze peilen en welke soort inferenties ze van de lezer kunnen vragen. Dit wordt in het schema verder verduidelijkt door verschillende voorbeelden en sleutelwoorden in de vorm van veel voorkomende vraagwoorden en vraagstellingen bij elke soort vraag.

Tabel 5

Analyseschema voor verhouding tussen weet- en denkvragen.

Beschrijving	Voorbeelden	Sleutelwoorden
Weetvragen		
Vragen die peilen naar het oppervlaktebegrip.	• De haas zoekt de schildpad voorbij. <i>Hoe snel loopt de haas? zeer langzaam - langzaam – gemiddeld – snel – zeer snel</i>	Wie? Wat? Waar?
Vragen waarvan het antwoord letterlijk in de tekst terug te vinden is. De lezer moet geen afleidingen of inferenties maken	• Miet speelt met haar rode bal. <i>Van wie is de rode bal?</i> • Jens gaat vandaag niet naar school omdat hij ziek is.	Wanneer? Waarom? Hoe? (als het antwoord letterlijk in de tekst staat)
Vragen in verband met het letterlijk	<i>Waarom blijft Jens thuis vandaag?</i>	

begrip van: <ul style="list-style-type: none"> • woorden • zinnen (voegwoorden, signaalwoorden, verwijswoord binnen eenzelfde zin) • beeldspraak 	<ul style="list-style-type: none"> • Op het feestje kijkt Els eerst de kat uit de boom. <i>Wat doet Els bij het begin van het feest? in een boek over katten bladeren- met de kat spelen – kijken wat de andere kinderen doen – in een boom klimmen</i>
Mogelijke inferenties: geen	
Denkvragen	
Vragen die peilen naar de tekstbasis of het situatiemodel. Vragen waarvan het antwoord niet letterlijk in de tekst terug te vinden is. De lezer moet zelf de nodige afleidingen of inferenties maken.	<ul style="list-style-type: none"> • Ansjie heeft koorts. Van mama moet ze vandaag thuis blijven. <i>Waarom mag Ansjie vandaag niet naar school?</i> • De kleuterschool gaat naar de kinderboerderij. De kinderen zagen heel wat lammetjes. <i>Welke dieren zouden de kinderen daar nog gezien kunnen hebben?</i> • De jager sluipt stilletjes door het bos. Een uurtje later krijgt hij een hert in het oog. <i>Waarom sluipt de jager stilletjes door het bos?</i> • Alex speelt buiten in het zwembad. <i>Welk seizoen is het nu?</i> • Jan en Tom zijn beste vrienden. Bij de start van het schooljaar plaatste de juf hen naast elkaar in de klas. <i>Wie zitten naast elkaar in de klas?</i> • <i>Wat wil de schrijver ons vertellen?</i> • <i>Vind jij de oplossing die Tuur voorstelt in het verhaal goed?</i> <i>Waarom wel of niet?</i>
Vragen in verband met de relatie tussen: <ul style="list-style-type: none"> • zinnen en woorden in eenzelfde alinea • verschillende alinea's van eenzelfde tekst • tekstgegevens en gegevens buiten de tekst (eigen voorkennis, andere tekst, ...) 	Wie? Wat? Waar? Wanneer? Waarom? Hoe? (als het antwoord niet letterlijk in de tekst staat) Orden. Verklaar. Vat samen. Vergelijk. Gelijkenissen. Verschillen. Pas toe. Voorspel. Beoordeel. Wat is jouw mening? Wat heeft jouw voorkeur? Beschrijf het karakter van Bedenk een nieuwe passende titel. Wat is het thema? Wat is de hoofdgedachte? Wat is de bedoeling van de schrijver? ...
Mogelijke inferenties: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Elaboratieve inferenties</u>: <ul style="list-style-type: none"> - instrumentele inferenties (<i>middel-doelrelatie</i>) - causale inferenties (<i>oorzaak-gevolgrelatie</i>) - categorale inferenties (<i>begrip in een bepaald ordeningskader plaatsen</i>) - logische inferenties (<i>logisch redeneren</i>) • <u>Overbruggingsinferenties</u>: <ul style="list-style-type: none"> - <i>given new</i> inferenties (<i>relaties tussen twee aparte ideeën uit de tekst</i>) - anaforische inferenties (<i>verwijzing naar iets of iemand dat al eerder in de tekst vermeld werd</i>) • <u>Uitweidende inferenties</u> <ul style="list-style-type: none"> - relaties met gegevens buiten de tekst (eigen voorkennis, andere tekst, ...) 	

Om de validiteit van de analyseschema's te waarborgen werden ze voorgelegd aan verschillende experts op vlak van lezen: Christel Van Vreckem, Kees Vernooij, Cor Aarnoutse en Astrid Geudens. Op basis van de gekregen feedback van Kees Vernooij en Cor Aarnoutse zijn de schema's nadien aangepast of verfijnd. Vervolgens werden de analyseschema's in een pilot uitgeprobeerd op één of meerdere lessen begrijpend lezen van een niet-geselecteerde taalmethode. De onderzoeker werkte hiervoor samen met een leerkracht lager onderwijs om te beoordelen of beide schema's voldoende duidelijk zijn voor een neutrale beoordelaar. Hierna werden de schema's verder verfijnd en opnieuw uitgeprobeerd tot ze voldoende duidelijk waren en een objectieve, betrouwbare scoring op basis van de analyseschema's mogelijk was. Bij elke van de verschillende taalmethoden

werd na de analyse van enkele lessen nagegaan of er voldoende overeenkomst was tussen de onderzoeker en de leerkracht. Verdere aanpassingen bleken niet nodig te zijn.

2.3 Procedure

Na de selectie van de taalmethoden namen we contact op met de verschillende uitgeverijen met de vraag de nodige handleidingen voor de leerkracht en leer- en werkboeken voor de leerlingen ter beschikking te stellen voor ons onderzoek. We spraken ook een leerkracht aan die bereid was om bij de pilot de analyseschema's te helpen verfijnen. Om de betrouwbaarheid van het analyseschema te meten werd deze leerkracht gevraagd om per taalmethode een percentage van de geselecteerde lessen te analyseren met behulp van de analyseschema's en dit zowel voor de analyse van de leesstrategieën als voor de analyse van de vragen. Voor het opstellen van de analyseschema's verwijzen we naar de beschrijving van de materialen hierboven.

Vervolgens onderzocht de onderzoeker met behulp van de analyseschema's de geselecteerde lessen en materialen op vlak van leesstrategieën en soorten vragen. Voor de analyse van de leesstrategieën werd voor elke les begrijpend lezen elke leesstrategie apart gescoord op het al dan niet aan bod komen. Dit gebeurde per taalmethode apart voor zowel de handleiding van de leerkracht als de materialen voor de leerling. Een strategie die helemaal niet aan bod komt, kreeg een score '0' en een strategie die één of meerdere keren aan bod komt, kreeg een score '1'. Een strategie komt aan bod wanneer vragen of opdrachten in een taalmethode kinderen verplicht de strategie toe te passen of wanneer een taalmethode aanwijzingen aan kinderen geeft over wanneer of hoe ze de strategie kunnen toepassen. Om een leesstrategie correct te classificeren werden de vragen, opdrachten en aanwijzingen in de taalmethode vergeleken met de beschrijving en de voorbeeldzinnen uit het analyseschema.

Bij de analyse van de vragen werden van elke les begrijpend lezen alle tekstgebonden vragen gescoord. Hiervoor zijn eerst kopies van de handleiding en van de materialen voor de leerling gemaakt. Vervolgens werd op basis van het analyseschema elke tekstgebonden vraag geclassificeerd als weet- of denkvraag door na te gaan of inferenties nodig zijn om de vraag te beantwoorden en door de vraag te vergelijken met de voorbeelden en sleutelwoorden in het schema. Op de kopies plaatsten we bij elke tekstgebonden vraag een letter 'W' wanneer het om een weetvraag gaat en een letter 'D' wanneer het om een denkvraag gaat. Bij meervoudige vragen werd elke deelvraag apart gescoord.

De aangesproken leerkracht scoorde voor de analyse van de leesstrategieën als neutrale beoordelaar een derde van de geselecteerde lessen en materialen van elke taalmethode met behulp van het analyseschema. Rekening houdend met een aantal van 10 tekstgebonden vragen per les, beoordeelde deze leerkracht met behulp van het andere analyseschema drie tot vier van de geselecteerde lessen en materialen van elke taalmethode zodat we voor de analyse van de vragen over minimaal 100 datapunten beschikten. Nadien analyseerden we de resultaten berekenden we de interrater-

betrouwbaarheid door voor elke analyse het percentage overlap te berekenen. Na de analyse zorgden we voor een correcte rapportage van het onderzoek en de resultaten, waarbij we de onderzoeksresultaten beschreven, een antwoord gaven op de onderzoeksvraag, de nodige besluiten en adviezen formuleerden alsook de beperkingen van ons onderzoek bespraken.

2.4 Data-analyse

Per taalmethode berekenden we hoe vaak elke leesstrategie per les en over alle lessen begrijpend lezen aan bod komt. We deden dit voor de combinatie van beide materialen. Vervolgens berekenden we per taalmethode voor elke leesstrategie ook het percentage van de lessen waarin de strategie aan bod komt. Ook dit gebeurde voor de combinatie van beide materialen. Ten slotte vergeleken we de resultaten van de verschillende taalmethoden met elkaar.

Per taalmethode berekenden we voor elke les begrijpend lezen het totale aantal weet- en denkvragen en de verhouding tussen beide soorten vragen. Ook dit gebeurde apart voor de vragen in de instructie voor de leerkracht en de vragen in de materialen voor de leerlingen alsook voor de vragen in de combinatie van beide materialen. Wanneer vragen zowel in de instructie voor de leerkracht als in de materialen voor de leerlingen voorkomen, werden ze voor het berekenen van het totaal in de combinatie van beide materialen slechts één keer meegeteld. Vervolgens berekenden we per taalmethode het totale aantal weet-en denkvragen en de verhouding tussen beide totalen. Ten slotte vergeleken we per taalmethode de resultaten voor de vragen in de instructie van de leerkracht en voor de vragen in de materialen voor de leerlingen met elkaar en vergeleken we ook resultaten van de verschillende taalmethoden met elkaar.

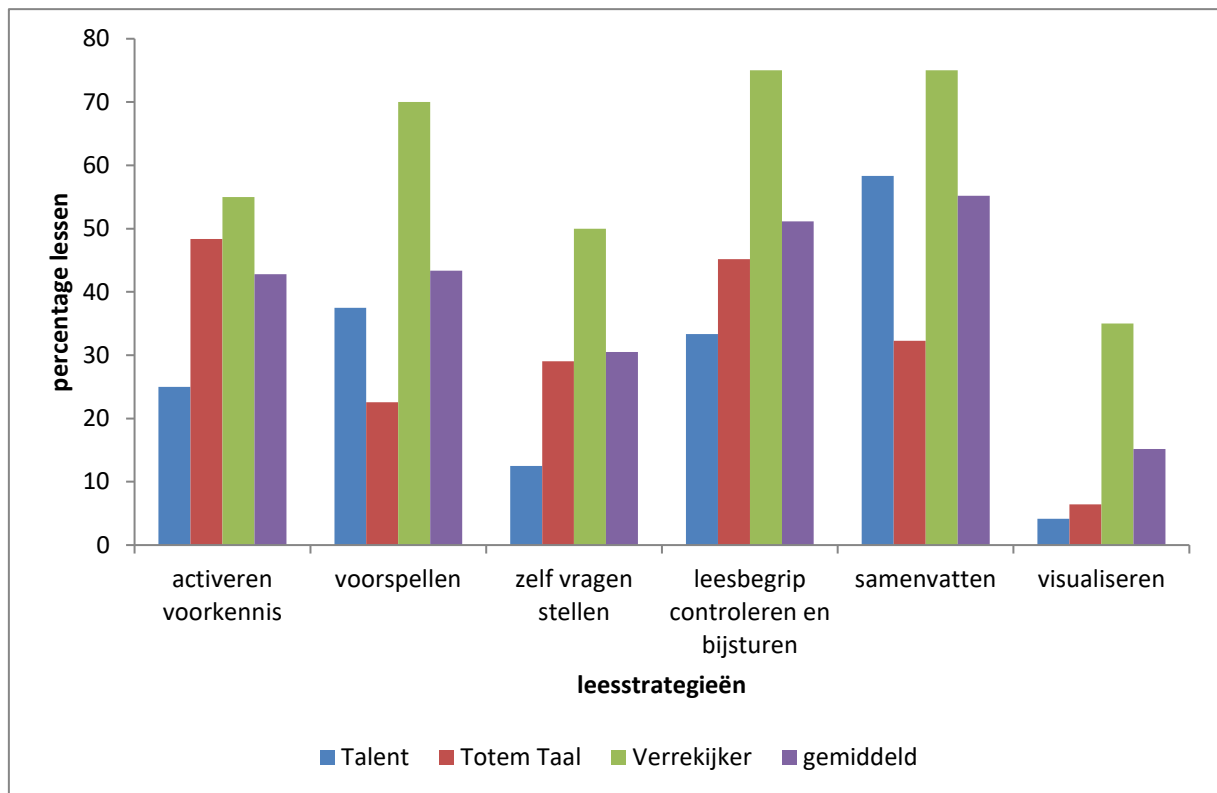
Voor beide analyses berekenden we de interrater-betrouwbaarheid door het percentage overlap of overeenkomst te berekenen. Daarbij worden zowel de analyses van de handleiding voor de leerkracht als de analyses van de materialen voor de leerlingen gebruikt. Deze berekening gebeurde telkens over de verschillende taalmethoden heen.

3. Resultaten

3.1 Leesstrategieën

Elke leesstrategie komt gemiddeld 9,44 keer per jaar voor in een taalmethode (combinatie handleiding voor de leerkracht en materiaal voor de leerlingen). ‘Leesbegrip controleren en bijsturen’ (gemiddeld 12,33 keer per jaar) en ‘samenvatten’ (gemiddeld 13,00 keer per jaar) komen daarbij numeriek het vaakst voor. ‘Visualiseren’ daarentegen komt het minst vaak aan bod (gemiddeld 3,30 keer per jaar). ‘Activeren voorkennis’ komt gemiddeld 10,67 keer per jaar voor, ‘voorspellen’ gemiddeld 10 keer per jaar en ‘zelf vragen stellen’ gemiddeld 7,33 keer per jaar. Figuur 1 geeft weer

in welk percentage van de lessen de verschillende leesstrategieën gemiddeld en in elke methode apart aan bod komen. Dit geeft een beeld van hoe het gebruik van de strategieën over de lessen is verdeeld.



Figuur 1: Overzicht leesstrategieën.

Deze figuur geeft weer in welk percentage van de lessen de verschillende leesstrategieën gemiddeld en in elke methode apart aan bod komen.

Om het verschil in gemiddelde frequentie per les van de verschillende leesstrategieën te onderzoeken, voerden we zes gepaarde t-testen uit waarbij de frequentie van elke leesstrategie vergeleken werd met de gemiddelde frequentie. Om type 1-fouten te voorkomen, werd het significantieniveau α voor deze test vastgelegd op .001 vanwege het grote aantal t-toetsen. De resultaten hiervan zijn terug te vinden in Tabel 6. Enkel ‘visualiseren’ ($M = 0.13$, $SE = 0.04$) komt significant minder vaak voor per les dan gemiddeld ($M = 0.38$, $SE = 0.03$) (verschil = $-.24$, 95% CI $[-0.33, -0.16]$, $t(74) = -6.05$, $p < .001$).

Tabel 6

Het verschil in frequentie per les van de verschillende leesstrategieën afzonderlijk in vergelijking met de gemiddelde frequentie.

	activeren voorkennis	leesbegrip controleren en bijsturen	samenvatten	visualiseren	voorspellen	zelf vragen stellen
	$M = 0.43$ ($SE = 0.06$)	$M = 0.49$ ($SE = 0.06$)	$M = 0.52$ ($SE = 0.06$)	$M = 0.13$ ($SE = 0.04$)	$M = 0.52$ ($SE = 0.06$)	$M = 0.29$ ($SE = 0.05$)
verschil met gemiddelde ($M = 0.38$, $SE = 0.03$)	.05	.12	.14	-.24*	.02	-.08

* $p < .01$

Om het verschil in frequentie van de verschillende leesstrategieën tussen de drie taalmethoden te onderzoeken voerden we een variantieanalyse uit. De resultaten hiervan zijn terug te vinden in Tabel 7. Wat betreft de leesstrategie ‘activeren voorkennis’ ($M = 0.43$, $SE = 0.06$) is er geen significant verschil tussen de drie taalmethoden $F(2,72) = 2.42$, $p = .096$. Er is wel een significant verschil tussen de drie taalmethoden $F(2,72) = 6.51$, $p = .003$, voor de leesstrategie ‘voorspellen’ ($M = 0.40$, $SE = 0.06$). In ‘Totem Taal’ ($M = 0.23$, $SE = 0.08$) komt deze strategie minder vaak voor dan in ‘Verrekijker’ ($M = 0.70$, $SE = 0.11$) en dit verschil (0.47) is significant, $p = .002$. Er is ook een significant verschil tussen de drie taalmethoden $F(2,72) = 3.94$, $p = .024$, voor de leesstrategie ‘zelf vragen stellen’ ($M = 0.29$, $SE = 0.05$). ‘Zelf vragen stellen’ komt vaker voor in ‘Verrekijker’ ($M = 0.50$, $SE = 0.12$) dan in ‘Talent’ ($M = 0.13$, $SE = 0.07$) en dit verschil, 0.38 , is significant, $p = .017$. Ook voor ‘leesbegrip controleren en bijsturen’ ($M = 0.52$, $SE = 0.06$) is er een significant verschil tussen de drie taalmethoden $F(2,72) = 4.27$, $p = .018$. Deze leesstrategie komt significant vaker voor (verschil 0.42 , $p = 0.15$) in ‘Verrekijker’ ($M = 0.75$, $SE = 0.10$) dan in ‘Talent’ ($M = 0.33$, $SE = 0.10$). Voor de leesstrategie ‘samenvatten’ ($M = 0.52$, $SE = 0.06$) is er ook een significant verschil tussen de

drie taalmethoden $F(2,72) = 5.20$, $p = .008$. ‘Samenvatten’ komt vaker voor in ‘Verrekijker’ ($M = 0.75$, $SE = 0.10$) dan in ‘Totem Taal’ ($M = 0.32$, $SE = 0.09$) en dit verschil, 0.43, is significant, $p = .007$. Tot slot is er ook voor ‘visualiseren’ ($M = 0.13$, $SE = 0.04$) een significant verschil tussen de drie taalmethoden $F(2,72) = 6.28$, $p = .003$. Daarbij komt ‘visualiseren’ significant vaker voor in ‘Verrekijker’ ($M = 0.35$, $SE = 0.11$) dan in ‘Talent’ ($M = 0.04$, $SE = 0.04$) (verschil = 0.31 en $p = .006$) en ‘Totem Taal’ ($M = 0.06$, $SE = 0.05$) (verschil = 0.29 en $p = .007$).

Tabel 7

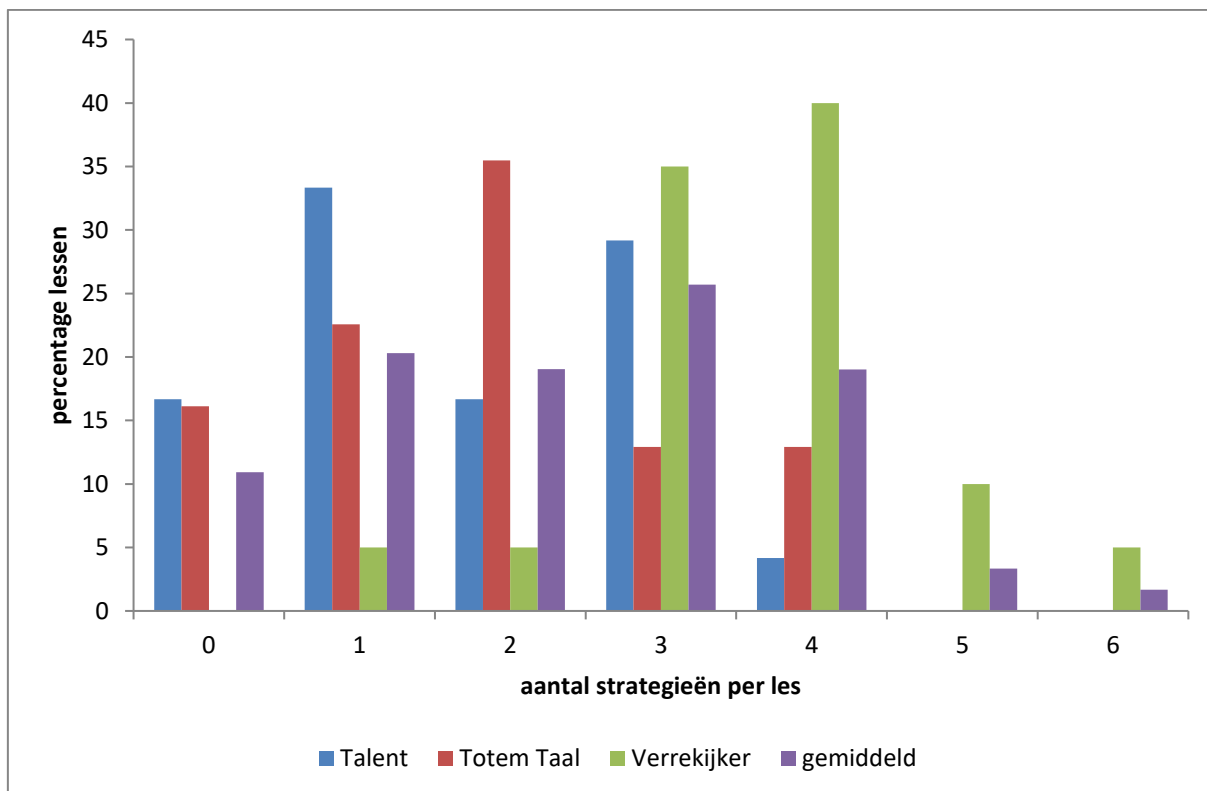
Het verschil in gemiddelde frequentie per les van de verschillende leesstrategieën tussen de drie taalmethoden.

	activeren voorkennis		leesbegrip controleren en bijsturen		samenvatten		visualiseren		voorspellen		zelf vragen stellen	
	Totem Taal	Verrekijker	Totem Taal	Verrekijker	Totem Taal	Verrekijker	Totem Taal	Verrekijker	Totem Taal	Verrekijker	Totem Taal	Verrekijker
Talent	-.23	-.30	-.12	-.42 **	.26	-.17	-.02	-.31 *	.15	-.36	-.17	-.38 **
Totem Taal	-	-.07	-	-.30	-	-.43 *	-	-.29 *	-	.47 *	-	-.21

** $p < .05$

* $p < .01$

Om te vergelijken hoe vaak verschillende soorten leesstrategieën tegelijkertijd in een les begrijpend lezen aan bod komen in de verschillende taalmethoden voerden we een variantieanalyse uit. In een les begrijpend lezen komen gemiddeld 2,27 verschillende strategieën aan bod ($SE = 0.17$), al is er op dat vlak wel een significant verschil tussen de drie taalmethoden, $F(2,72) = 17.20$, $p < .001$. In ‘Verrekijker’ ($M = 3.60$, $SE = 0.25$) komen er per les gemiddeld meer verschillende leesstrategieën aan bod dan in ‘Talent’ ($M = 1.71$, $SE = 0.24$) en ‘Totem Taal’ ($M = 1.84$, $SE = 0.22$). Zowel het verschil met ‘Talent’ (1.89, $p < .001$) als het verschil met ‘Totem Taal’ (1.76, $p < .001$) is significant. Het verschil tussen ‘Talent’ en ‘Totem Taal’ (0.13) is niet significant, $p = .914$. Figuur 2 geeft weer hoe vaak verschillende soorten leesstrategieën tegelijkertijd in een les aan bod komen, gemiddeld en in elke taalmethode apart.



Figuur 2 Aantal strategieën per les.

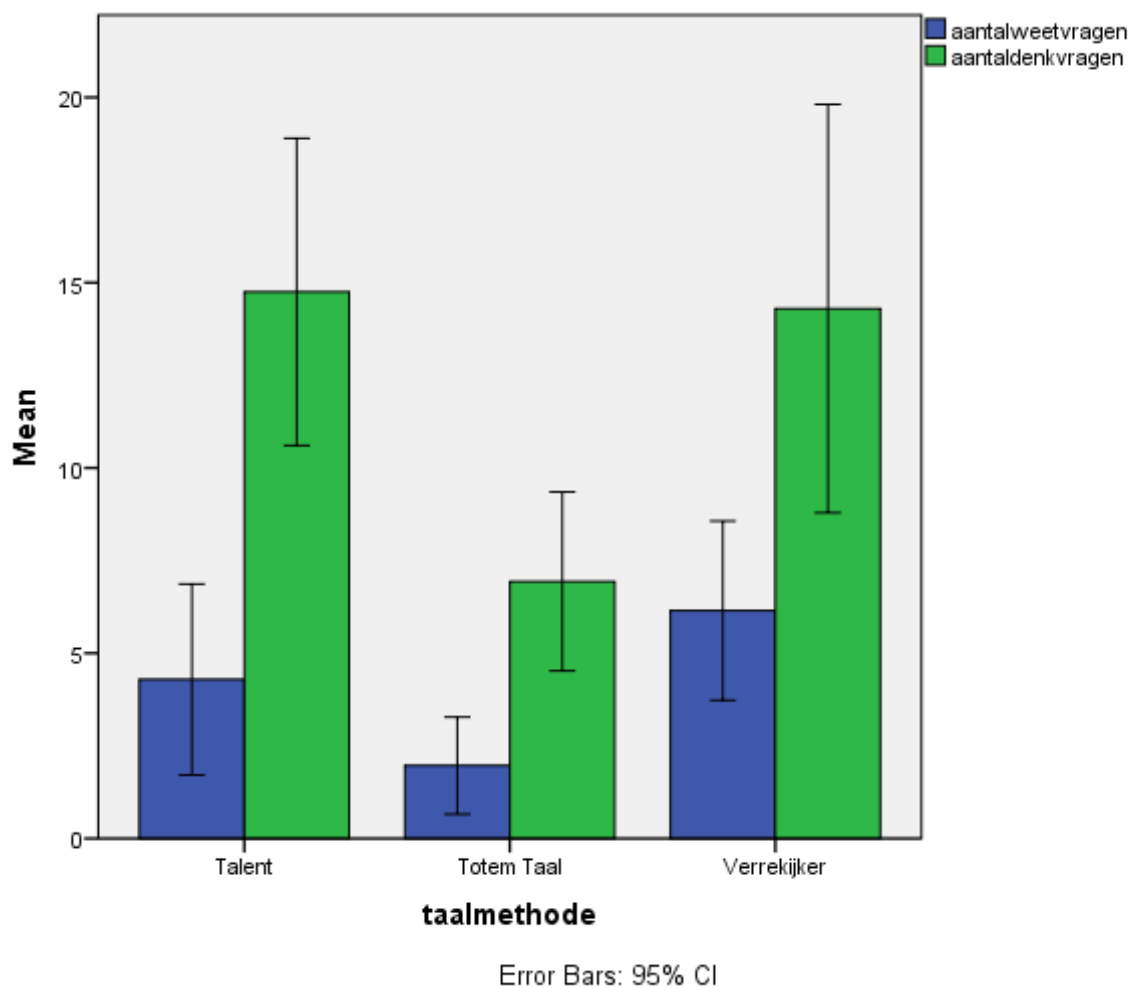
Deze figuur geeft weer hoe vaak verschillende soorten leesstrategieën tegelijkertijd in een les aan bod komen, uitgedrukt in percentages, en dit zowel voor elke taalmethode apart als gemiddeld.

3.2 Weet- en denkvragen

Om de frequentie van de verschillende soorten vragen na te gaan, voerden we een gepaarde t-test uit. Hieruit blijkt dat in de verschillende taalmethoden de tekstgebonden vragen in een les begrijpend lezen voor gemiddeld 80,00% (SE = 2.50) uit denkvragen bestaan en voor gemiddeld 20.00% (SE = 2.50) uit weetvragen bestaan. Een les begrijpend lezen telt gemiddeld 3.83 weetvragen (SE = 0.60) en 11.40 denkvragen (SE = 1.14). Slechts 13,57% van alle vragen staan in de handleiding van de leerkracht. Wanneer we enkel naar de vragen in de handleiding kijken dan stijgt het percentage denkvragen tot gemiddeld 91.97% (SE = 3.33) en daalt het percentage weetvragen tot gemiddeld 8.03% (SE = 3.33). In de handleiding van de leerkracht telt een les begrijpend lezen gemiddeld 0.25 weetvragen (SE = 0.13) en 1.80 denkvragen (SE = 0.24). Meer gedetailleerde resultaten zijn terug te vinden in bijlage 2.

Om het verschil tussen de verschillende taalmethoden op vlak van gemiddeld aantal weet- en denkvragen per les te onderzoeken voerden we voor beide soorten vragen een variantieanalyse uit. Een les begrijpend lezen telt gemiddeld minder weetvragen ($M = 3.83$, $SE = 0.60$) dan denkvragen ($M =$

11.40, SE = 1.14). Dit verschil, -7.57, 95% CI [-9.67, -5.48] is significant $t(74) = -7.21$, $p < .001$. Op vlak van het gemiddeld aantal denkvragen per les is er een significant verschil tussen de verschillende taalmethoden, $F(2,72) = 6.18$, $p = .003$. ‘Talent’ ($M = 14.75$, SE = 2.00) telt gemiddeld meer denkvragen per les dan ‘Totem Taal’ ($M = 6.94$, SE = 1.18) en dit verschil (7.82) is significant, $p = .007$. Ook ‘Verrekijker’ ($M = 14.30$, SE = 1.14) telt gemiddeld meer denkvragen per les dan ‘Totem Taal’ en ook dit verschil (7.37) is significant, $p = .019$. Hierbij is het verschil tussen ‘Talent’ en ‘Verrekijker’ (0.45) niet significant, $p = .986$. Op vlak van het gemiddeld aantal weetvragen is er ook een significant verschil tussen de verschillende taalmethoden, $F(2,72) = 4.54$, $p = .014$. ‘Verrekijker’ ($M = 6.15$, SE = 1.16) telt gemiddeld meer weetvragen dan ‘Talent’ ($M = 4.29$, SE 1.25) en ‘Totem Taal’ ($M = 1.97$, SE = 0.64), maar enkel het verschil met ‘Totem Taal’ (4.18) is significant, $p = .011$. De verschillen tussen ‘Verrekijker’ en ‘Talent’ (1.86, $p = .430$) en tussen ‘Talent’ en ‘Totem Taal’ (2.32, $p = .199$) zijn niet significant. Figuur 3 geeft het gemiddelde aantal weet- en denkvragen per les van elke taalmethode weer.



Figuur 3 Gemiddeld aantal weet- en denkvragen per les van elke taalmethode.

3.3 Betrouwbaarheid

De interrator-betrouwbaarheid voor beide analyses is verzekerd. Bij het bepalen welke leesstrategieën wel of niet voorkomen in een les begrijpend lezen is de overlap 90%. In twee gevallen hadden de onderzoeker en de neutrale beoordelaar de strategieën verschillend gecategoriseerd, in drie gevallen had de onderzoeker een item niet als leesstrategie aangeduid en de neutrale beoordelaar wel en in vier gevallen had de onderzoeker een item wel als leesstrategie aangeduid en de neutrale beoordelaar niet. Bij het bepalen of de vragen bij een les begrijpend lezen tekstgebonden weet- of denkvragen zijn, is de overlap 88%. Twee vragen werden door de onderzoeker als weetvraag gecategoriseerd en door de neutrale beoordelaar als denkvraag, drie vragen werden door de onderzoeker als denkvraag gecategoriseerd en door de neutrale beoordelaar als weetvraag, vier items werden door de onderzoeker wel als tekstgebonden vraag aangeduid en door de neutrale beoordelaar niet en vijf items werden niet door de onderzoeker als tekstgebonden vraag aangeduid, maar wel door de neutrale beoordelaar.

4. Discussie

Ons onderzoek richtte zich op de uitgeschreven lessen begrijpend lezen in de Vlaamse taalmethoden voor het primair onderwijs. Daarbij wilden we nagaan of de leesstrategieën die het meest effectief zijn (activeren van de voorkennis, voorspellen, zelf vragen stellen, het eigen leesbegrip controleren en bijsturen, samenvatten en visualiseren), terugkomen in deze taalmethoden. Daarnaast wilden we ook nagaan in welke verhouding deze methoden gebruik maken van weet- en denkvragen bij een tekst.

Onze eerste onderzoeksvraag betrof de zes meest effectieve leesstrategieën (activeren van voorkennis, voorspellen, zelf vragen stellen, het eigen leesbegrip controleren en bijsturen, samenvatten en visualiseren) en de mate waarin deze terug te vinden zijn in de Vlaamse taalmethoden voor het primair onderwijs. Uit ons onderzoek blijkt dat elke leesstrategie gemiddeld 9,44 keer per jaar of in bijna de helft van de lessen voorkomt in de verschillende taalmethoden. Uit post hoc analyses blijkt dat ‘visualiseren’ significant minder vaak voorkomt dan de andere strategieën. Post hoc analyses geven tevens aan dat er significante verschillen in gemiddelde frequentie tussen de drie geanalyseerde taalmethoden zijn en dat er in een uitgeschreven les begrijpend lezen gemiddeld twee tot drie verschillende strategieën aan bod komen. De taalmethode ‘Verrekijker’ laat daarbij significant meer verschillende leesstrategieën per les aan bod komen dan de andere taalmethoden.

Onze tweede onderzoeksvraag betrof de verhouding tussen weet- en denkvragen bij een tekst in de Vlaamse taalmethoden voor het primair onderwijs. Uit ons onderzoek blijkt dat een les begrijpend lezen vijf keer meer denkvragen dan weetvragen bevat. Uit post hoc analyses blijken er tevens

significante verschillen tussen de drie taalmethoden te zijn wat betreft het aantal weet- en denkvragen per les.

Uit ons onderzoek blijkt dat in de Vlaamse taalmethoden de zes meest effectieve strategieën afzonderlijk gemiddeld bijna 10 keer per jaar aan bod komen tijdens de lessen begrijpend lezen. Willingham (2006) geeft aan dat het aanleren van leesstrategieën reeds effectief is na een relatief beperkte instructie en inoefening en suggereert om elke leesstrategie vijf tot zes keer aan bod te laten komen. Op basis daarvan besluiten we dat de Vlaamse taalmethoden de belangrijkste leesstrategieën gedurende een schooljaar voldoende vaak aan bod laten komen, maar dit met uitzondering van de strategie ‘visualiseren’. Deze strategie komt immers gemiddeld slechts 3,30 keer per jaar voor. Dit is minder dan het door Willingham (2006) gesuggereerde aantal van vijf tot zes keer en lijkt ons dus te beperkt om kinderen met deze strategie vertrouwd te maken. Uit onze post hoc analyse bleken er echter ook significante verschillen tussen de taalmethoden te zijn wat betreft de frequentie van de door ons onderzochte leesstrategieën. Zo komt in één van de drie taalmethoden ‘visualiseren’ wel voldoende vaak aan bod en is er daarnaast ook één taalmethode waarin de strategie ‘zelf vragen stellen’ minder dan vijf keer, en dus onvoldoende vaak, aan bod komt.

Daarnaast geeft onderzoek (Allington, 2005; Cunningham & Allington, 2016; Fisher, et al., 2016; Harvey & Goudvis, 2017; Willis, 2008) ook aan dat kinderen in de eerste plaats moeten leren om het eigen leesbegrip te monitoren. Dit vormt immers de basis voor het inzetten van allerlei andere strategieën (Van Dijk, et al., 1983). Strategieën opereren onder een algemeen controlesysteem dat het leesbegrip monitort: effectieve lezers controleren hun leesbegrip en zetten in functie daarvan de nodige leesstrategieën in om het leesbegrip te optimaliseren. De effectiviteit van de verschillende leesstrategieën is bovendien afhankelijk van zowel de tekst als de lezer (Serafini, 2012; Willingham 2006). We moeten kinderen daarom leren om hun leesbegrip te monitoren en leesstrategieën flexibel in te zetten in functie van dit leesbegrip (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Om deze reden is het aangewezen dat de strategie ‘leesbegrip controleren en bijsturen’ elke les aan bod komt, terwijl uit ons onderzoek blijkt dat dit slechts in 49% van de uitgeschreven lessen begrijpend lezen het geval is. Er zijn echter significante verschillen tussen de taalmethoden wat betreft de frequentie van de onderzochte leesstrategieën en het gemiddeld aantal leesstrategieën per les. Hoewel geen enkele van de door ons onderzochte taalmethoden de strategie ‘leesbegrip controleren en bijsturen’ in elke les opneemt, komt deze strategie in één van de taalmethoden toch in 75% van de lessen aan bod. In diezelfde taalmethode komen er gemiddeld ook drie tot vier verschillende strategieën per les aan bod, tegenover gemiddeld slechts één tot twee verschillende strategieën in de twee andere taalmethoden.

Op basis van ons onderzoek stellen we vast dat de uitgeschreven lessen begrijpend lezen in verhouding meer denkvragen dan weetvragen bevatten. Denkvragen peilen naar de tekstbasis of het

situatiemodel en bevorderen het maken van afleidingen (Harvey & Goudvis, 2017; Holden, et al., 2002) wat zorgt voor een beter en dieper tekstbegrip. Hoewel uit onderzoek blijkt dat denkvragen het tekstbegrip sterker bevorderen dan weetvragen (Hamaker, 1986; McMaster et al., 2012), blijken weetvragen echter vooral voor zwakke lezers effectief te zijn (Callender & McDaniel, 2007). Weetvragen peilen naar het oppervlaktebegrip en bevorderen een meer coherente tekstrepresentatie en vormen aldus de basis voor denkvragen (Holden, et al., 2002). Harvey en Goudvis (2017) pleiten daarom voor een evenwicht tussen beide soorten vragen, echter zonder de ideale verhouding tussen denk- en weetvragen te preciseren. Verschillende onderzoeken geven aan dat de effectiviteit van bepaalde soorten vragen mee wordt bepaald door kenmerken van de lezer (Callender & McDaniel, 2007; McMaster et al., 2012), waardoor de ideale verhouding tussen denk- en weetvragen voor elke lezer anders kan zijn. Dit maakt het moeilijk om uitspraken te doen over de door ons gevonden verhouding tussen denkvragen en weetvragen in de taalmethoden. Het gevonden overwicht aan denkvragen in de taalmethoden geeft kinderen die reeds beschikken over een coherente tekstrepresentatie ruim kansen om tot een nog beter en dieper tekstbegrip te komen. Voor zwakkere lezers is het aantal weetvragen in de taalmethoden daarentegen mogelijk te beperkt om tot een goede oppervlakterepresentatie te komen. Hierdoor is het mogelijk dat de aangeboden denkvragen voor hen te moeilijk zijn, zij de nodige inferenties niet kunnen maken en zij dus ook niet tot een degelijk tekstbegrip kunnen komen. Uit onze post hoc analyse blijken er echter significante verschillen tussen de taalmethoden te zijn wat betreft het gemiddeld aantal weet- en denkvragen per les. Eén van de door ons onderzochte taalmethoden telt gemiddeld net geen twee weetvragen per les. Bij deze taalmethode is de kans dat het aantal weetvragen voor zwakkere lezers onvoldoende is om tot een goede oppervlakterepresentatie te komen uiteraard groter dan bij een andere onderzochte taalmethode die gemiddeld ruim zes weetvragen per les telt.

Bogaerds-Hazenbergh, Evers-Vermeul en van den Bergh (2017) onderzochten in Nederland het materiaal begrijpend lezen van 10 willekeurige lessen van groep vijf en zes. Daarnaast peilden zij via semigestructureerde interviews ook naar de onderwijsaanpak en tevredenheid met het materiaal bij de leerkrachten. Zij vonden in de materialen een sterke aandacht voor de verschillende leesstrategieën terug. Het aanleren van een bepaalde leesstrategie blijkt vaak zelfs de belangrijkste doelstelling te zijn, waarbij per les vaak maar één enkele leesstrategie centraal staat. Daarnaast krijgen kinderen ook tijdens integratielessen, waarbij meerdere strategieën aan bod komen, weinig kansen om zelf bewust strategieën in te zetten en over hun strategiegebruik na te denken. Deze bevindingen komen slechts gedeeltelijk overeen met de resultaten uit ons onderzoek. Zo vonden wij in de taalmethoden gemiddeld 2,27 verschillende leesstrategieën per les terug en stellen ook wij dus vast dat er bij de Vlaamse taalmethoden aandacht is voor leesstrategieën. Anderzijds blijkt uit ons onderzoek dat de leesstrategie ‘leesbegrip controleren en bijsturen’ gemiddeld 0,49 keer per les voorkomt. Hieruit leiden we af dat in

de door ons onderzochte taalmethoden kinderen in bijna de helft van de lessen wel kansen krijgen om over hun strategiegebruik na te denken en bewust strategieën in te zetten.

Bogaerds-Hazenberg et al. (2017) onderzochten niet in welke verhouding weet- en denkvragen tijdens een les begrijpend lezen aan bod komen, zodat we op dat vlak geen vergelijking kunnen maken. Ook ander onderzoek naar de soort vragen die tijdens een les begrijpend lezen (uitgeschreven in een taalmethode of effectief gegeven door een leerkracht in de klaspraktijk) aan bod komen, vonden we niet terug. Algemeen gesteld is praktijkgericht onderzoek en wetenschappelijk onderzoek naar de kwaliteit van (taal)methoden in Vlaanderen beperkt (Tielemans, et al., 2017; Van Damme, Bellens, & Van den Noortgate, 2019).

Wij raden aan dat leerkrachten de voorgestelde leesstrategieën vanuit de taalmethoden hanteren in hun klaspraktijk en dat zij, waar mogelijk en zinvol, extra instructie en inoefening geven voor de strategie 'visualiseren' zodat de kinderen ook met deze leesstrategie voldoende vertrouwd geraken. Ook voor de andere strategieën die onvoldoende aan bod zouden komen binnen de door hen gebruikte taalmethode, raden wij leerkrachten aan om extra instructie en inoefening te voorzien. Daarnaast zouden ze kinderen elke les begrijpend lezen moeten aanmoedigen om het eigen leesbegrip te controleren en bij te sturen, ook tijdens lessen waarin dit niet uitdrukkelijk door de methode wordt voorzien. Voorts raden wij leerkrachten aan om de tekstgebonden vragen van de taalmethode op een kritische manier in te zetten. Voor zwakkere lezers en klasgroepen is het wellicht aangewezen om extra weetvragen te stellen zodat zij over een degelijke oppervlakterepresentatie beschikken voordat zij via denkvragen tot een dieper tekstbegrip komen. Lerarenopleidingen en professionaliseringsinitiatieven voor leerkrachten zouden (toekomstige) leerkrachten hiervoor voldoende moeten opleiden of bijscholen zodat leerkrachten de meest efficiënte leesstrategieën kennen en zich bewust zijn van het belang van zowel leesstrategieën als het stellen van de juiste soort vragen.

Uitgeverijen van taalmethoden raden wij aan om meer aandacht te besteden aan de leesstrategie 'visualiseren'. Verder is het zinvol om bij elke uitgeschreven les begrijpend lezen kinderen te stimuleren hun eigen begrip te monitoren en bij te sturen omdat dit de basis vormt voor het inzetten van alle andere leesstrategieën. Deze andere leesstrategieën zouden minimaal vijf tot zes keer per jaar moeten voorkomen. Daarnaast zou het voor leerkrachten een goede hulp zijn indien uitgeverijen in hun taalmethoden zelf duidelijk zouden aangeven welke vragen weet- of denkvragen zijn. Zo kunnen leerkrachten op dat vlak de uitgeschreven lessen op een relatief eenvoudige manier aanpassen aan de leerlingen in hun klas wat de efficiëntie van de uiteindelijke klaspraktijk alleen ten goede kan komen.

Tot slot zien wij ook een rol voor de overheid en de verschillende onderwijskoepels in Vlaanderen. Zij kunnen de belangrijkste leesstrategieën expliciet opnemen in de eindtermen en leerplannen zodat scholen verplicht zijn om deze in de klas aan de kinderen aan te bieden. Hierdoor zullen ook uitgeverijen verplicht zijn om deze leesstrategieën op te nemen in hun methoden indien zij scholen

willen garanderen conform de eindtermen en leerplannen te kunnen werken met hun taalmethoden. Momenteel vermelden de eindtermen van de Vlaamse Overheid (z.d.) en de leerplannen van het Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (2013) geen enkele leesstrategie. Het nieuwe leerplan ZILL! van het Katholiek Basisonderwijs (2018) vermeldt wel reeds verschillende leesstrategieën.

Hoewel de validiteit van onze onderzoeksinstrumenten gewaarborgd werd door de feedback van experts (Kees Vernooij en Cor Aarnoutse) en hoge overlapcijfers (90% voor de leesstrategieën en 88% voor de vragen) de betrouwbaarheid van ons onderzoek aantonen, beperkte ons onderzoek zich tot slechts de drie meest recente taalmethoden voor het vijfde leerjaar. Er worden in Vlaanderen momenteel echter meer dan tien taalmethoden voor begrijpend lezen gebruikt. Onze onderzoeksresultaten en besluiten zijn mogelijk niet van toepassing op deze andere taalmethoden of op taalmethoden voor andere leerjaren. Wij namen in ons onderzoek ook slechts enkele factoren die bijdragen tot effectief leesonderwijs op. Zo is het ook belangrijk dat teksten en leesopdrachten authentiek, uitdagend en betekenisvol zijn (Allington, 2012; Berends, 2011; Cunningham & Allington, 2016; Fisher, et al., 2016; Harvey & Goudvis, 2017; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013) en heeft ook de didactische aanpak een grote invloed op de effectiviteit van lessen. Bij dit laatste blijken vooral een directe instructie en/of modeling (Allington, 2012; Cunningham & Allington, 2016; Dabarera, et al., 2014; Fisher, et al., 2016; Gill, 2008; Harvey & Goudvis, 2017; Kendeou, et al., 2014; Serafini, 2012; Willis, 2008) en het laten samenwerken om over teksten te kunnen discussiëren (Cunningham & Allington, 2016; Fisher & Frey, 2015; McNamara & Magliano, 2009; Murphy, et al., 2009; Willis, 2008) belangrijk. Tot slot leidt een degelijke uitgeschreven les begrijpend lezen ook niet noodzakelijk tot een degelijke les begrijpend lezen in de klaspraktijk. Het is en blijft de leerkracht die de uitgeschreven les moet vertalen naar de eigen klaspraktijk met zijn eigen contextafhankelijke noden, mogelijkheden en belemmeringen.

Verder wetenschappelijk onderzoek is nodig om een nog beter zicht te krijgen op de kwaliteit van taalmethoden inzake begrijpend lezen en dit voor de hele lagere school. Daarvoor dienen meerdere taalmethoden voor meerdere leerjaren onderzocht te worden. Deze dienen bovendien niet alleen onderzocht te worden op leesstrategieën en soorten vragen, maar ook op andere factoren die een rol spelen bij effectief onderwijs in begrijpend lezen, zoals kwaliteitsvolle teksten, uitdagende en betekenisvolle leesopdrachten en een degelijke instructie. Tot slot is het ook wenselijk om de feitelijke klaspraktijk aangaande begrijpend lezen zelf te onderzoeken en na te gaan in welke mate leerkrachten op de hoogte zijn van de factoren die bijdragen tot een kwaliteitsvol onderwijs in begrijpend lezen en in welke mate zij er in slagen om deze ook te realiseren in hun klaspraktijk. Zelfs als leerkrachten gebruik kunnen maken van degelijke taalmethoden zal de uiteindelijke effectiviteit immers steeds afhangen van de mate waarin de leerkracht erin slaagt om deze uitgeschreven lessen op een effectieve manier te vertalen naar de eigen klaspraktijk. De resultaten van dergelijk onderzoek kunnen bijdragen

tot een verklaring voor de slechte resultaten van PIRLS inzake het leesbegrip bij kinderen in het Vlaamse basisonderwijs (Tielemans, et al., 2017). Op basis daarvan kan er gericht gewerkt worden aan het bijsturen van het onderwijs in begrijpend lezen opdat kinderen vaardiger zouden worden in het lezen en begrijpen van teksten en meer kansen zouden krijgen in hun latere schoolloopbaan en maatschappelijke leven.

Dankwoord

Graag sluit ik mijn thesis af met een woord van dank aan de verschillende mensen die mij op één of andere manier geholpen hebben bij het schrijven van deze thesis. In de eerste plaats wil ik mijn begeleider, prof. dr. Gino Camp, bedanken omdat hij iets waardevol zag in mijn allereerste ideeën over het onderzoeksonderwerp. Zijn vragen en feedback gedurende het hele proces zetten mij voortdurend aan om zelf kritisch naar mijn werk te kijken en zelf na te denken over mogelijke oplossingen en alternatieve wegen. Niet alleen mijn kennis over begrijpend lezen, maar ook mijn vaardigheid in het uitvoeren van een degelijk, wetenschappelijk onderzoek in al zijn facetten is hierdoor sterk gegroeid. Verder ook een woord van dank aan dr. Surma om mij op weg te zetten met de methodologie van dit onderzoek en een woord van dank aan dr. Vernooy en dr. Aarnoutse voor hun feedback bij de analyseschema's. Tot slot een woord van dank aan juf Margot die als neutrale beoordelaar heel wat tijd spendeerde aan het analyseren van verschillende lessen begrijpend lezen.

5. Referenties

- Aarnoutse, C. (2017). *Begrijpend lezen: meer dan strategieën*. Geraadpleegd op 6 oktober, 2017, van <https://didactiefonline.nl/artikel/begrijpend-lezen-meer-dan-strategieen>
- Aarnoutse, C. (2017). Onderwijs in begrijpend lezen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 56(11-12), 269-291.
- Allington, R. L. (2012). *What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-Based Programs* (derde druk). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Amendum, S. J., Conradi, K., & Hiebert, E. (2017). Does text complexity matter in the elementary grades? A research synthesis of text difficulty and elementary students' reading fluency and comprehension. *Educational Psychology Review*, 1-31.
- Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M., Cuevas, I., & León, J. A. (2013). Evidence for top-down processing in reading comprehension of children. *Psicología Educativa*, 19(2), 83-88.

- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.
- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-30.
- Bogaerds-Hazenberg S., Evers-Vermeul J. & van den Bergh H. (2017). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift Taal*, 8(12), 21-30.
- Buhrs, H. (2017). Effectief begrijpend leesonderwijs. *Jeugd in School en Wereld*, 101(10), 12-15.
Geraadpleegd op 17 augustus, 2018, van http://www.jsw-online.nl/wp-content/uploads/archive/2017/06/Effectief-begrijpend-leesonderwijs_Buhrs.pdf
- Callender, A. A., & McDaniel, M. A. (2007). The benefits of embedded question adjuncts for low and high structure builders. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 339-348.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (2016). *Classrooms that work: They can all read and write*. (zesde druk). Hoboken, NJ: Pearson Education.
- Dabarera, C., Renandya, W. A., & Zhang, L. J. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462-473.
- De Paepe, L., Desoete, A., Van Veckem, C., & Van Hove, H. (2004). Cognitieve deelprocessen van begrijpend lezen op tekstniveau. *Signaal*, 13(47), 4-28.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Fisher, D., & Frey, N. (2015). Improve reading with complex texts. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 56-61.
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Förre, M., & van de Mortel, K. (2014). *Lezen... denken... begrijpen. Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84(1), 74-111.
- Gayo, E., Deaño, M., Ribeiro, I., Cadime, I., & Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, 26(4), 464-470.
- Gelderen, A. V. (2012). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 3-15.
- Gill, S. R. (2008). The comprehension matrix: A tool for designing comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 62(2), 106-113.
- Gouldthorp, B., Katsipis, L., & Mueller, C. (2018). An Investigation of the Role of Sequencing in Children's Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 53(1), 91-106.

- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371-395.
- Hacquebord, H. I., & Sanders, M. (2010). Van PO naar VO. De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid. *Basisschoolmanagement*, 24(5), 5-10.
- Hamaker, C. (1986). The effects of adjunct questions on prose learning. *Review of educational research*, 56(2), 212-242.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2017). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement* (derde druk). Portland, ME: Stenhouse.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- Holden, J., Schmit, J.S., & National Council of Teachers of English (2002). Different questions, bigger answers: matching the scope of inquiry to students' needs. In National Council of Teachers of English (Red.), *Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions in the English Classroom. Classroom Practices in Teaching English*. (pp. 72-78) . Geraadpleegd op 17 juli, 2018, van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471390.pdf>
- Johnston, A. M., Barnes, M. A., & Desrochers, A. (2008). Reading comprehension: Developmental processes, individual differences, and interventions. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 125-132.
- Katholiek Basisonderwijs, (2018). [Leerplan basisonderwijs]. Geraadpleegd op 10 april, 2019, van <https://zill-selector.katholiekonderwijs.vlaanderen/#/TO/sn/1/leerlijn>
- Kendeou, P., Savage, R., & Van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 353-370.
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 29(1), 10-16.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765-778.
- Kim, Y. S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading research quarterly*, 50(4), 459-481.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.

- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2016). Early oral language comprehension, task orientation, and foundational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 373-390.
- Linderholm, T., & van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of educational psychology*, 94(4), 778-784.
- Marzano, R. J. (2010). Summarizing to comprehend. *Educational leadership*, 67(8), 83-84.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- McMaster, K. L., Van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P., ... & Carlson, S. (2012). Making the right connections: Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 100-111.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse processes*, 22(3), 247-288.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 51, 297-384.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and instruction*, 14(1), 1-43.
- Muijselaar, M. M., & de Jong, P. F. (2015). The effects of updating ability and knowledge of reading strategies on reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 43, 111-117.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 101(3), 740-764.
- Nelson, J. R., Lane, K. L., Benner, G. J., & Kim, O. (2011). A best evidence synthesis of literacy instruction on the social adjustment of students with or at-risk for behavior disorders. *Education and Treatment of Children*, 141-162.
- Nergis, A. (2013). Exploring the factors that affect reading comprehension of EAP learners. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 1-9.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412.
- O'Brien, E. J., & Myers, J. L. (1999). Text comprehension: A view from the bottom up. In S.R. Goldman, A. C. Graesser & P. van den Broek.(Eds.), *Narrative comprehension, causality, and*

- coherence* (pp. 41-60). Geraadpleegd op 6 oktober, 2017, van https://www.researchgate.net/publication/292965334_Text_Comprehension_A_view_from_the_bottom_up/download
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, 18(4), 443-468.
- Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, (2013). *Leerplan gewoon lager- en kleuteronderwijs*. Geraadpleegd op 10 april, 2019, van <https://pro.g-o.be/blog/Documents/Nederlands.pdf>
- Perrez, J. (2006). *Connectieven, Tekstbegrip en Vreemdetaalverwerving. Een studie van de impact van causale en contrastieve connectieven op het begrijpen van teksten in het Nederlands als vreemde taal* (Doctoral dissertation, Universit  catholique de Louvain, Belgique). Geraadpleegd op 17 juli, 2018, van <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/82193/1/Perrez-phd.pdf>
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Gillam, S. L., Reutzel, D., Olszewski, A., Segura, H., ... & Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501.
- Rekenhof. (2017). *Gelijke onderwijskansen in het gewoon basisonderwijs*. Verkregen op 15 juni, 2018, van https://www.ccrek.be/Docs/2017_29_GelijkeOnderwijskansen.pdf.
- Schiltinga, F., van der Maas, M., Bontje, J., & van der Hoeven, J. (2013). *Leerlijn, leesmethoden en onderwijsaanbod: begrijpend lezen onderzocht* (Onderzoeksrapport). 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Serafini, F. (2012). *Rethinking reading comprehension: Definitions, instructional practices, and assessment*. Geraadpleegd op 17 juli, 2018, van <http://frankserafini.com/publications/serafini-rethink-comp.pdf>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, D.C.: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Education.
- Skebo, C. M., Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Tag, J., Ciesla, A. A., & Stein, C. M. (2013). Reading skills of students with speech sound disorders at three stages of literacy development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(4), 360-373.
- Stoeldraijer J. (2017). Naar een beredeneerd aanbod voor begrijpend lezen. *Basisschoolmanagement*, 3 (2) , 4-7.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Camp, G., & Kirschner, P. A. (2018). The coverage of distributed practice and retrieval practice in Flemish and Dutch teacher education textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 74, 229-237.

- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016* (Onderzoeksrapport). Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie KU Leuven.
- Tighe, E. L., & Schatschneider, C. (2016). Examining the relationships of component reading skills to reading comprehension in struggling adult readers: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 49(4), 395-409.
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of research in reading*, 32(4), 383-401.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. Guilford Publications. New York, NY: The Guilford Press.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent, België: Academia Press.
- Van Damme, J., Bellens, K., & Van den Noorgate W. (2019). Evolutie van de effectiviteit van Belgische en Vlaamse onderwijssystemen. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 17(3), 165-184.
- van de Mortel, K. (2010). Begrijpend lezen is kwestie van denken. *Didactief*, 40(8), 2-4.
- van den Broek, P. W. (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing* (Oratie). De cognitieve en neurobiologische achtergronden van leren en doceren, Universiteit Leiden, Leiden.
- van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372.
- van den Broek, P., Beker, K., & Oudega, M. (2015). Inference generation in text comprehension: Automatic and strategic processes in the construction of a mental representation. *Inferences during reading*, 94-121.
- van den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse processes*, 39(2-3), 299-316.
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, B., & Arends, L. (2017). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. (Onderzoeksrapport van de Erasmus Universiteit Rotterdam in opdracht van Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek). Geraadpleegd op 18 juli, 2018, van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Roel-van-Steensel-Reviewstudie_Effecten-van-leesmotivatie-interventies.pdf
- Van Vreckem, C., Desoete, A., & Van Keer, H. (2015). Problemen met begrijpend lezen effectief aanpakken: het belang van 'wat' en 'hoe'. *Signaal*, 91(24), 18-40.

- Van Vreckem, C., Desoete, A., Van Hove, H., & Linsen, B. (2010). Begrijpend lezen beter begrepen: impact van een conceptueel model op de diagnostiek en therapie van begrijpend lezen. *LOGOPEDIE*, 23(6), 28-38.
- Vlaamse Overheid, (z.d.). *Basisonderwijs*. Geraadpleegd op 10 april, 2019, van https://onderwijsdoelen.be/resultaten?intro=basisonderwijs&filters=onderwijsniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3Df7dcdedc9e9c97a653c7dba05896ef57a333480b%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%26onderwijsniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DBasisonderwijs%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Bid%255D%3D5214dbce75dc61d6ec248a9029df29301ee70e5b%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Btitel%255D%3DBasisonderwijs%2520%253E%2520Lager%2520Onderwijs%26bo_onderwijs_subniveau%255B0%255D%255Bwaarde%255D%3DLager%2520Onderwijs
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2013). *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. Verkregen op 15 januari, 2018 van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/beter-leren-lezen-en-schrijven-1>
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit!: van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers* (Oratie). Doorlopende leerlijnen: Effectief taal- en leesonderwijs, Hogeschool Edith Stein/Onderwijskundig centrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs, Hengelo.
- Vernooy, K. (2015). Begrijpend lezen en omgaan met verschillen. *Zorgbreed* 48, 12(4), 28-38.
- Vernooy, K., & Mijs, D. (2016). Het versterken van het begrijpend lezen door Close reading. *Zorgbreed* 53, 14(1), 20-26.
- Willingham, D. T. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, 30(4), 39-50.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Alexandria, VA: ASCD.
- Woolley, G. (2010). Developing reading comprehension: combining visual and verbal cognitive processes. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 33(2), 108-125.
- Yeari, M., & van den Broek, P. (2015). The role of textual semantic constraints in knowledge-based inference generation during reading comprehension: A computational approach. *Memory*, 23(8), 1193-1214.